

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



PERCEÇÃO DA PRESSÃO DE PARES NA TOMADA DE DECISÃO DOS
ADOLESCENTES

Sara Raquel Teixeira Ribeiro

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Secção de Psicologia Clínica e da Saúde

Núcleo de Psicoterapia Cognitivo- Comportamental e Integrativa

2011

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



PERCEPÇÃO DA PRESSÃO DE PARES NA TOMADA DE DECISÃO DOS
ADOLESCENTES

Sara Raquel Teixeira Ribeiro

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Secção de Psicologia Clínica e da Saúde

Núcleo de Psicoterapia Cognitivo- Comportamental e Integrativa

Dissertação orientada pela Professora Doutora Helena Águeda Marujo

2011

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Helena Marujo,

Por toda a orientação e disponibilidade demonstrada ao longo do trabalho realizado, pela compreensão e incentivo nos momentos de maior dificuldade e desânimo e acima de tudo por me conseguir contagiar com a sua motivação e fazendo-me acreditar que seria possível.

Aos participantes desta investigação,

Sem a vossa disponibilidade, não seria possível realizar este estudo. Obrigada pelas vossas sinceras opiniões e pelo agrado com que participaram na investigação.

Aos meus amigos,

Obrigada a todos os que me acompanharam em todo este percurso; sem o vosso apoio, não teria sido possível. Um especial obrigada à Nini, à Rita Palhoco, à Catarina Silva e à Cíntia Inácio que me ajudaram nos momentos mais difíceis e fizeram com que persistisse até ao fim. Catarina Dias e Joana Alves o meu obrigada por estarem sempre, em todas as horas e em todos os momentos.

À minha família,

Obrigada por me proporcionarem a realização de um sonho. Obrigada por todo o Amor, força, apoio e compreensão que mostraram nesta última fase, marcada por momentos tão difíceis. Um muito obrigada à minha Mãe, ao meu Pai, à minha Irmã e à Avó Julieta que sempre me incentivaram e mostraram orgulho em mim.

Ao Diogo Sabino,

Obrigada Diogo, pelo carinho, pela paciência, por toda a ajuda e apoio, por me aturares em todos os momentos e não me deixares desistir nunca, por acreditares em mim e por me mostrares que era possível, por me fazeres acreditar que os sonhos são possíveis. A ti digo-te sem ti não tinha sido possível.

RESUMO

A literatura científica refere-nos diversos estudos relativamente à pressão de pares percebida pelos adolescentes. Estas investigações prendem-se com questões ligadas à grande tarefa desenvolvimentista desta fase, a autonomia (Fleming, 2004), em que é procurada pelos adolescentes uma independência em relação aos pais, passando deste modo os pares a desempenharem um papel de grande relevância.

A par desta grande tarefa desenvolvimentista, surgem na vida dos adolescentes tarefas características desta fase, como o início das relações amorosas (Furman, 2002) e a exploração de um percurso curricular (Super & Hall, 1978). A literatura afirma que os pares desempenham um papel muito importante, determinante e influente na vivência das relações amorosas (Brown, 1999) e os pais assumem um papel mais influente nos temas relacionados com as decisões orientadas para o futuro e a escolha de uma carreira (Hans Seabab, 1986, cit. por Shaffer, 2005) ainda que seja defendido que os pares assumam um papel de especial relevância (Nurmi, 1991, 2001; Malmberg, 2001).

Estes dados sugerem a necessidade de aprofundar e estudar qualitativamente este fenómeno, e a relação existente entre estes acontecimentos tornando-se saliente a pertinência deste estudo. Desta forma, o objectivo da presente investigação prende-se com o estudo da percepção que os adolescentes têm da pressão de pares na tomada de decisão, nomeadamente na escolha de um percurso curricular e na escolha de um parceiro romântico.

A metodologia utilizada consistiu na realização de oito entrevistas semi-estruturadas a adolescentes entre os 14 e os 17 anos, privilegiando assim uma abordagem qualitativa, onde a riqueza dos dados justifica a escolha da metodologia.

Os resultados desta investigação indicam que não parecem existir nem ser percebidas pressões do grupo de pares nas tomadas de decisão estudadas. Quanto à escolha de um parceiro romântico, os adolescentes tendem a seguir a sua vontade própria, não mostrando sofrer influências. Ao nível das decisões quanto ao percurso curricular, os adolescentes também tendem a escolher de acordo com a sua preferência pessoal no entanto são os pais que funcionam como maior agente de influência.

Todos os adolescentes entrevistados assumem que tanto os pares como os pais funcionam como base e suporte emocional.

Palavras-chave: Adolescentes; Pressão de pares; Tomada de decisão; Relações amorosas; Percurso curricular

ABSTRACT

The scientific literature refers to several studies on peer pressure perceived by adolescents. These investigations are linked to issues related to the great task of this developmental stage, autonomy (Fleming, 2004), which is searched by a adolescence independence from their parents, peers through this way to play a major role.

Alongside this major developmental task, in the lives of adolescents arise tasks that are common of this phase, as the beginning of romantic relationships (Furman, 2002) and career developmental (Super & Hall, 1978). The literature states that peers play a very important and influential role in the experience of romantic relationships (Brown, 1999) and parents play a more influential role in issues related to future-oriented decisions and choosing a career (Hans Sebab, 1986, cit. by Shaffer, 2005) although it is argued that the couple take a role of special relevance (Nurmi, 1991, 2001, Malmberg, 2001).

These data suggest the need for going deeper and study qualitatively this phenomenon, and the relationship between these events making it emphasizes the relevance of this study. This way, the goal of this research concerns the study of perception that adolescents have the peer pressure in decision-making, particularly in choosing a career development and the choice of a romantic partner.

The methodology consisted in eight semi-structured interviews to adolescents between 14 and 17 years old, giving the privilege to a qualitative approach, where the wealth of data justifies the choice of methodology.

The results of this investigation indicate that there seem to be or be perceived peer pressure in decision-making study. As the choice of a romantic partner, adolescents tend to follow their own will without being influenced. In terms of decisions about career development, teenagers also tend to choose according to personal preference; however the parents are the ones who work as a major influence.

All the interviewed adolescents assume that both parents and peers act as a base and emotional support.

Keywords: Adolescents, Peer pressure, Decision-making, Love relationships, Career development

ÍNDICE GERAL

1. Introdução	1
2. Revisão da literatura	1
2.1. Conceito de Adolescência	2
2.2. Conceito de Autonomia	4
2.2.1. Autonomia e grupo de pares	6
2.2.2. Pressão de pares	8
2.3. Relacionamentos amorosos	11
2.3.1. O conceito de relações amorosas	12
2.3.2. A emergência e desenvolvimento das relações	13
2.3.3. Influência do grupo de pares nas relações	16
2.4. Percurso curricular	16
2.4.1. Exploração de um percurso vocacional	17
2.4.2. Noção de maturidade vocacional	18
2.4.3. Exploração e planeamento de um percurso curricular	19
2.4.4. Influência do grupo de pares no desenvolvimento vocacional	20
3. Objectivos e Metodologia	20
3.1. Desenho e objectivo da investigação	20
3.1.1. Questões de investigação	21
3.2. Metodologia	21
3.2.1. Escolhas metodológicas	21
3.2.2. Investigação qualitativa	22
3.3. Participantes	23
3.3.1. Escolha e caracterização dos participantes	23
3.4. Estratégias metodológicas de recolha de dados	24
3.4.1. Instrumentos de recolha de dados	25
3.4.2. Procedimentos de recolhas de dados	26
3.5. Estratégias metodológicas de análise de dados	27
3.5.1. Procedimentos de análise de dados	27
4. Análise de resultados	29
5. Discussão dos dados e conclusões	38
6. Referências bibliográficas	41

7. Anexos

7.1. Anexo A: Guião da entrevista semi-estruturada

7.2. Anexo B: Pedido de autorização aos encarregados de educação dos participantes no estudo

7.3. Anexo C: Pedido de autorização aos participantes do estudo/Consentimento informado

7.4. Anexo D: Análise de conteúdo

7.5. Anexo E: Transcrição das entrevistas realizadas

A nós, resta-nos aceitar aquilo que somos -adolescentes para sempre. Porque ser adolescente, a sério, é não desistir nunca “de ser o melhor do mundo para alguém”

Isabel Stilwell, 2002

1. Introdução

A pressão de pares na adolescência tem sido alvo de diversas investigações, ainda que estas incidam sobre os comportamentos de risco e desviantes. Inserido na temática da pressão de pares pretendeu-se com a presente investigação estudar a percepção que os adolescentes têm da pressão de pares na tomada de decisão, incidindo sobre dois temas considerados fulcrais nesta fase do ciclo de vida. A escolha de um percurso vocacional que de acordo com Super & Hall (1978) é a adolescência a fase mais característica de exploração nesta área, ainda que segundo a teoria de Donald Super (1992) o desenvolvimento vocacional deve ser entendido numa abordagem *life-span*. E a escolha de um parceiro romântico pois os relacionamentos amorosos são essenciais para a vida dos adolescentes contribuindo para o seu desenvolvimento, estando relacionadas com diversos índices de adaptação e funcionamento (Neeman et al., cit. por Collins, 2001).

A metodologia qualitativa mostrou-se a abordagem mais adequada para responder aos objectivos do estudo, pelo que se entrevistaram adolescentes usando um guião construído para o estudo, baseados nos modelos teóricos e numa abordagem apreciativa, que potenciaria o enriquecimento da tentativa exploratória através da subjectividade das respostas obtidas de uma forma dinâmica e personalizada, não sendo objectivo final uma generalização dos resultados obtidos, mas sim um olhar mais idiossincrático sobre o fenómeno estudado.

O presente estudo divide-se em diferentes capítulos. No Capítulo I procurou-se apresentar uma revisão de literatura sobre a pressão de pares na adolescência e das temáticas subjacentes a este tema. Procurou-se também estabelecer uma relação entre a pressão de pares e a tomada de decisão na adolescência nomeadamente a escolha de um percurso vocacional e a escolha de um parceiro romântico. No Capítulo II, procurou-se apresentar o estudo propriamente dito, todo o processo de investigação contextualizando-o, caracterizando os participantes, o instrumento utilizado, assim como os procedimentos de recolha e de análise de dados. No Capítulo III apresentam-se os resultados obtidos neste estudo como resultado da metodologia adoptada e

posteriormente no Capítulo IV vem descrita a discussão dos dados e principais conclusões, principais conclusões, assim como alternativas para futuras investigações.

2. Revisão de literatura

2.1. Conceito de Adolescência

A definição do conceito de adolescência é pouco consensual e muito complexa. Sabemos que a etimologia da palavra adolescência vem de duas raízes inter-relacionadas: do latim *ad* (a, para) e *olescer* (crescer) e também de *adolesce*, origem da palavra adoeecer. A adolescência só a partir do séc. XIX foi vista como uma etapa distinta do desenvolvimento e durante várias décadas a adolescência, esteve associada a uma fase de tumulto, conflito e tensão para o adolescente e todos os que com ele lidavam.

Stanley Hall (1904, cit. por Sprinthal & Collins, 1994) foi o primeiro psicólogo a destacar o período evolutivo da adolescência. Autores como Muuss (1976), Sprinthal e Collins (1994) referem que Hall defendia na adolescência o indivíduo passava por um novo nascimento, marcado por mudanças significativas que culminavam numa nova personalidade. Essas mudanças eram consequência da maturação sexual, sendo deste modo de origem biológica. Hall (1904, cit. por Sprinthal & Collins, 1994) denominou este período de tempestade e tensão, caracterizado por anomalias de comportamento que se modificavam à medida que o indivíduo alcançava a maturidade sexual. No entanto, várias décadas de investigação empírica não conseguiram documentar a existência de distress universal, sendo a adolescência entendida actualmente como um período de mudanças major em todas as áreas de funcionamento do adolescente, um período de tempo que implica perdas e ganhos, que envolve a flutuação e o estabelecimento de novas maneiras de pertencer, e que envolve a aceitação de uma imagem do corpo em mudança, como resultado do início da puberdade. (Roberts, 1988 cit. por Ferreira e Nelas, 2006). No entanto, apesar dessas várias modificações, a adolescência nem sempre foi vivida e sentida como um período da vida particularmente difícil. (Roberts, 1988 cit. por Ferreira & Nelas, op. cit.).

A adolescência é actualmente entendida como uma etapa de desenvolvimento marcada por drásticas mudanças, tanto a nível físico, como a nível cognitivo e social. Considera-se que se inicia por volta dos 10 anos de idade e termina por volta dos 19 anos (Shaffer, 2005)

Hoje, para alguns autores, a adolescência é considerada um período em que os “jovens”, após momentos de maturação diversificados, constroem a sua identidade, os seus pontos de referência, escolhem o seu caminho profissional e o seu projecto de vida.

A duração da adolescência está determinada culturalmente. Apesar do aspecto biológico deste fenómeno, as transformações psíquicas são profundamente influenciadas pelo ambiente social e cultural em que o adolescente se encontra inserido.

. O desenvolvimento físico afecta profundamente a forma como o adolescente é visto e tratado pelos outros. A este nível destaca-se o rápido aceleração no crescimento, o desenvolvimento de caracteres sexuais primários e secundários e a consequente maturação reprodutiva. Estas mudanças são estimuladas por um aumento nas hormonas sexuais durante a puberdade, pelo que é expectável que haja frequentes flutuações de humor, nomeadamente no início da adolescência (Brooks-Gunn, Graber, & Paikoff, 1994, Buchanan, Eccles, & Becker, 1992, Richards & Larson, 1993, cit. por Steinberg & Silk, 2002).

A nível social, o adolescente despende mais tempo em actividades sociais fora do contexto familiar (Larson, Richards, Moneta, Holmbeck & Duckett, 1996, cit. por Steinberg & Silk, op. cit.), dando mais importância ao grupo de pares, que fornecem suporte ao mesmo tempo que servem de modelos (Berndt, 1989; Buhrmester, 1996; Savin-William & Berndt, 1990, cit. por Steinberg & Silk, op. cit.). Verifica-se assim uma contribuição dos pares para fenómenos de conformismo e desafio da autoridade parental.

As transformações cognitivas envolvem o surgimento de pensamento mais abstracto e hipotético, a formação da identidade e o maior desejo de autonomia e independência. O pensamento do adolescente torna-se mais multidimensional e relativista (Keating, 1990, cit. por Steinberg & Silk, op. cit.). Desta maneira, o adolescente começa a argumentar os valores e regras, fazendo uso das suas novas capacidades cognitivas (Steinberg, 2001, cit. por Steinberg & Silk, op. cit.). Segundo Erikson (1968), o adolescente depara-se com a resolução do conflito Identidade vs. “Difusão/Confusão”, sendo que a identidade é formada a partir do equilíbrio entre ambas as dimensões. O adolescente deverá equilibrar a aquisição de uma identidade psicossocial, o que pressupõe a experimentação de vários estatutos e papéis sociais,

integrando novos elementos identitários com aqueles que foram adquiridos anteriormente; com a difusão da identidade, ou seja, com a dificuldade em fazer opções e descobrir-se a si próprio.

A adolescência deve então ser vista não só como uma fase transitória rica em conflitos, mas também, como um período rico em transformações aos vários níveis mencionados e também um período repleto de potencialidades para o adolescente.

2.2. Conceito de Autonomia

As mudanças biológicas, fisiológicas e cognitivas que ocorrem na adolescência preparam o indivíduo para a autonomia (Fleming, 2004). O desenvolvimento da autonomia é iniciado desde cedo na infância conhecendo a partir daí períodos de intenso crescimento, sendo um desses períodos a adolescência (Stephen, Eastman & Cornelius, 1988).

Teóricos de diferentes orientações são unânimes em considerar a autonomia como uma questão central para a compreensão da adolescência. Deste modo consideram o desenvolvimento da autonomia o grande acontecimento desta fase. (Stephen, Eastman & Cornelius, 1988). A autonomia corresponde assim a uma das tarefas desenvolvimentistas mais importante da adolescência (Fleming, 2004). Knopka (1983, cit. por Stephen, Eastman & Cornelius, 1988) e Meyer (1988, cit. por Stephen, Eastman & Cornelius, op. cit.) referem que a autonomia aparece como um valor fundamental na vida dos adolescentes, sendo que Williamson (1985, cit. por Stephen, Eastman & Cornelius, op. cit.) menciona que esta é uma das questões mais importantes e aliciantes associadas à adolescência e Benaches (1981, cit. por Stephen, Eastman & Cornelius, op. cit.) afirma que o desenvolvimento da autonomia é um dos aspectos mais interessantes da adolescência.

O processo de transição da dependência para a autonomia corresponde a uma etapa longa e densa a nível emocional e a nível de conflitualidade psicológica (Steinberg, 1987, cit. por Fleming, 2004). A autonomia encontra-se assim ligada a um processo de individuação, de separação e de formação de identidade, envolve um movimento de independência em relação aos pais na tomada de decisão, nos valores,

desapego emocional e comportamental (Steinberg, 1985, cit. por Stephen, Eastman & Cornelius, 1988). A autonomia encontra-se no centro das reflexões ligadas à adolescência e os estudos e reflexões sobre esta têm-se tornado sistemáticos ao longo dos anos (Steinberg, 1987 cit. por Fleming, 2004), o desenvolvimento da autonomia no início da adolescência sempre despertou muito interesse perto dos teóricos e investigadores empíricos interessados no desenvolvimento psicossocial desta fase, sendo actualmente um tema de interesse acrescido.

Os primeiros trabalhos datam dos anos 30 com McDill (Dimock, 1937, cit. por Fleming, 2004) e posteriormente com Murphey et al. (1963 cit. por Fleming op. cit.) que estudou a questão da autonomia e da proximidade aos pais. No entanto, a investigação empírica ligada à autonomia durante a adolescência foi sempre muito atórica e pouco conceptualizada (Steinberg & Silverberg, 1986; Hill & Holmbeck, 1986, cit. por Fleming, op. cit.). O problema reside no facto de o conceito de autonomia não ser operacionalizado e também por existirem diferentes conceptualizações teóricas dos mesmos aspectos (Steinberg & Silverberg, 1986; Hill & Holmbeck, 1986, cit. por Fleming, op. cit.). Deste modo o conceito de autonomia é visto actualmente como um aspecto multidimensional do desenvolvimento psicossocial durante a adolescência. Esta ideia já fora no entanto proposta por Douvan e Adelson (1966 cit. por Fleming, 2004), que defendiam a natureza multidimensional do conceito de autonomia diferenciando (1) a autonomia de valores, que está relacionada com a capacidade de se conduzir, sendo os valores aceites após a análise e consideração de diversas alternativas, (2) a autonomia emocional, que representa o abandono dos laços infantis aos pais e (3) a autonomia comportamental, que diz respeito à capacidade do adolescente fazer as tarefas por si próprio, de tomar decisões evidenciando a sua auto-orientação (Fleming, 2004). Também Steinberg (1985) defende que o constructo de autonomia tem de ser visto como um constructo multidimensional que representa vários aspectos importantes do funcionamento psicossocial (Steinberg & Silverberg, 1986). As dimensões descritas na literatura incluem o desapego emocional (em relação aos pais) e apego emocional em relação aos pares, a susceptibilidade à influência dos pares e sentimentos de auto-regulação e auto-governo na tomada de decisão (Stephen, Eastman & Cornelius, 1988).

Nesta mesma perspectiva, Noom (1999, cit. por Noom, Dekovic & Meeus, 1999) define a autonomia como a habilidade para dirigir a própria vida, para definir metas, sentimentos de competência e habilidade para regular as suas próprias acções.

Assim, como resultados dos seus estudos, Noom, Dekovic & Meeus (1999) identificaram três níveis de habilidades da autonomia, níveis semelhantes aos propostos por Douvan e Adelson (1966, cit. por Fleming, 2004) que incluem a autonomia cognitiva, emocional e funcional.

A autonomia cognitiva refere-se à percepção de metas pela análise das oportunidades e desejos, considerando os processos cognitivos para criar as possibilidades de fazer as suas próprias escolhas. Esta sobressai quando os adolescentes são capazes de definir metas e pensar sobre as suas acções. A autonomia comportamental refere-se à capacidade de tomar decisões e de tratar dos próprios assuntos sem a ajuda dos pais. Consiste no processo regulador de desenvolvimento de estratégias para atingir os seus objectivos. É alcançada quando os adolescentes são capazes de encontrar estratégias para conseguir os seus objectivos. Já a autonomia emocional refere-se aos processos de independência emocional em relação aos pais e os pares. Esta sobressai quando o adolescente sente confiança em definir os seus objectivos, independentemente dos desejos dos pais ou dos pares (Noom, Dekovic & Meeus, 1999).

Deste modo, a ênfase deste estudo recairá sobre as dimensões emocional e comportamental do conceito de autonomia, sendo que esta ultima dimensão não tem merecido grande atenção por parte dos investigadores, o que surge como uma mais-valia para a presente investigação.

2.2.1. Autonomia e grupos de pares

Tal como referido anteriormente a autonomia encontra-se ligada a um processo de individuação, de separação e de formação de identidade (Shaffer, 2005).

Segundo Erik Ericson (1963, cit. por Shaffer, cit. op.), os adolescentes têm como principal tarefa a aquisição de uma identidade. Waternan (1982, cit. por Shaffer, cit. op.) afirma que a formação da identidade é um processo contínuo e demorado. Só no final da adolescência os jovens avançam do *status* de difusão para o de moratória e adquirem a noção de identidade. No entanto, este facto não significa o fim do processo de formação de identidade, pois segundo Kroger (1996, cit. por Shaffer, cit. op.) muitos

adultos ainda se debatem com questões de identidade ou repensam e questionam aspectos da sua identidade.

Este processo desenvolve-se por diversos meios, sendo que o mais importante deles é a escolha de um modelo de identificação. Nesta fase, há uma necessidade crescente do adolescente pertencer a um grupo, onde poderá encontrar uniformidade. Erickson (1968 cit. por Clasen & Brown, 1985) defendeu que a pertença a grupos de pares é essencial para o desenvolvimento saudável da identidade na adolescência. Os grupos de pares permitem que os adolescentes explorem interesses e ideologias, para testar a sua capacidade de formar relacionamentos íntimos, e abandonar a dependência psicológicas dos pais, mantendo um sentimento de pertença (Clasen & Brown, 1985). Assim, pertencer a um grupo de pares surge como uma tarefa importante de desenvolvimento no início da adolescência pois permite a tão desejada autonomia, mais especificamente autonomia emocional (Noom, Dekovic & Meeus, 1999; Douvan & Adelson, 1966 cit. por Fleming, 2004). As relações com os grupos de pares constituem uma componente essencial do processo de socialização dos adolescentes (Hartup, 1983 cit. por Clasen & Brown, 1985), são essenciais e facilitam o desenvolvimento individual do sentido de identidade (Erickson, 1968 cit. por Clasen & Brown, 1985), e segundo Jean Piaget estes, contribuem para o desenvolvimento dos adolescentes (Shaffer, 2005).

Se durante a infância o desenvolvimento de relações com os pais e outros adultos é uma das tarefas de desenvolvimento mais importantes (Savin-Williams & Berndt, 1990), ao chegar à adolescência as relações de pares começam a ter um papel cada vez mais importante na vida dos indivíduos. A importância da família diminui, uma vez que aumenta o tempo passado com os pares e estas relações tendem a ser mais igualitárias do que as relações com os adultos constituindo, assim, um importante contexto social para o desenvolvimento dos adolescentes (Laursen, 1996; Menezes, 2005), uma importante fonte de actividades, influências e suporte (Savin-Williams & Berndt, 1990). Assim, no decorrer da adolescência os jovens passam cada vez mais tempo com os seus pares, particularmente com pequenos grupos de amigos íntimos comparativamente com o que passam com os seus pais, irmãos ou outros agentes de socialização. (Larson & Richards 1991, Berndt 1996, cit. por Shaffer, 2005). Observa-se uma maior autonomia em relação aos pais, ficando os pares com um ganho significativo de importância para os adolescentes, sendo no entanto estes dois contextos complementares e não concorrentes (Laursen, 1996).

Deste modo, adolescência os pares ganham, particular importância, pois são fonte de suporte emocional durante o processo de autonomia das relações com os pais e na exploração do *self* (Kracke, 2002; Shaffer 2005), constituindo paralelamente um importante porto seguro para a exploração de novos contextos e ambientes (Berndt & Keefe, 1995). O grupo de pares é uma fonte de afecto, de solidariedade, de compreensão e de orientação moral, sendo o contexto por excelência para a experimentação, o ponto de partida para alcançar a tão desejada autonomia e independência dos pais (Buhrmester, 1990; Laursen, 1996).

Apesar de todas as ambivalências quanto à influência dos pares na adolescência, poucos negam a importância e o significado das relações e interações com os pares durante esta etapa da vida dos adolescentes (Savin-Williams & Berndt, 1990; Brown, 2004). Desenvolvimentistas defendem que a influência dos pares não é necessariamente negativa (Hartup & Stevens, 1997, cit. por Shaffer 2005). Ocasionalmente, os pares são más influências, mas possuem potencial para afectar os seus associados de muitas maneiras positivas (Shaffer, 2005).

Na adolescência estes grupos tendem a ser constituídos por rapazes e raparigas, ao contrário do que acontecia em fases anteriores (Dunphy 1963, Richards et al., 1998 cit. por Shaffer, 2005). Nos grupos de pares existem muitas vezes códigos coloridos de roupas, dialectos e comportamentos que os diferenciam e ajudam os seus membros a estabelecer um sentimento firme e de pertença ou uma identidade de grupo (Cairns et al., 1995 cit. por Shaffer 2005).

Vários estudos mostram que em relação às roupas, aparência e alguns tipos de comportamentos anti-sociais os adolescentes seguem mais os seus pares (Brittain, 1963, Larson, 1972, Berndt, 1979, cit. por Small, Eastman & Cornelius, 1988). Em inúmeras áreas, durante a adolescência, a conformidade com os pais diminui e aumenta a que têm com os pares (Hartup, 1970, Berndt, 1979, cit. por Small, Eastman & Cornelius, 1988).

2.2.2. Pressão de pares

Um outro tema que tem merecido muita atenção da literatura sobre os grupos de pares na adolescência, é o efeito (positivo ou negativo) da influência destes. Esta influência é muitas vezes considerada à partida como algo negativo, contudo, não ignorando essa possibilidade, há que considerar e valorizar os aspectos positivos do

relacionamento com os pares para o desenvolvimento humano, em particular na adolescência. Segundo Steinberg e Silverberg (1986, cit. por Shaffer, 2005), a conformidade à pressão de pares pode ser necessária para o desenvolvimento da autonomia. Tal como referido anteriormente, os jovens adolescentes lutam para se tornarem menos dependentes dos seus pais, mas podem precisar de segurança e aceitação que o grupo de pares oferece antes de desenvolver a confiança suficiente para se colocar e assumir posições por si mesmo, aceitação essa que só recebem se arriscarem seguir o grupo uma ou outra vez (Allen et al., 1989 cit. por Shaffer, 2005). Os anos adolescentes foram deste modo caracterizados como tempestuosos na medida em que os jovens experienciavam um cruzamento de pressões por parte dos pares e dos pais, no entanto Hans Sebban (1986, cit. por Shaffer, 2005) defende que existe pouco ou nenhum cruzamento de pressões, uma vez que os pares mostram ser mais influentes em temas como o estilo de roupa, ocupação de tempos livres, eventos sociais e actividades recreativas, enquanto que os pais mostram ter mais influência em temas ligados a questões escolares, objectivos profissionais e decisões orientadas para o futuro.

A pressão de pares é deste modo entendida como um mecanismo primário de transmissão de normas de grupo e uma forma de manter a lealdade entre os membros do grupo. Alguns autores consideram que a pressão é o “preço por ser membro do grupo” (Clasen & Brown, 1985). Pertencer a um grupo requer conformidade com os interesses e desejos dos membros do grupo, sendo difícil manter a preferência individual (Clasen & Brown, 1985). Os estudos realizados ligam este facto a uma variedade de potenciais problemas, incluindo abuso de substâncias (Bauman & Ennet, 1996, Robin & Johnson, 1996, Hawkins, 1982, cit. por Santor & Messervey, 2000), comportamentos de risco e/ou delinquentes (Keena, Loeber, Zhang & Stouhamer, 1995, cit. por Santor & Messervey, 2000). Para os adolescentes, este tipo de comportamentos de risco representa uma forma de mostrar estar conforme com as normas do grupo e demonstra compromisso e lealdade para com os seus membros (Newman & Newman, 1986, cit. por Santor & Messervey, 2000).

Brown e seus colaboradores (Brown et. al., 1986, cit. por Santor & Messervey, 2000) definiram o conceito de pressão de pares como sendo um fenómeno que acontece quando pessoas da mesma idade encorajam alguém a fazer ou a deixar de fazer algo, sem interessar a sua opinião pessoal. O elemento-chave desta definição é que os indivíduos da sua faixa etária encorajam activamente o indivíduo para fazer alguma

coisa. A característica central da maioria das noções de pressão de pares é que os indivíduos são motivados a agir e a pensar de certas maneiras porque foram estimulados, incentivados e/ou pressionados por um par a fazê-lo. No entanto, há uma série de conceitos relacionados com pressão de pares que devem no entanto ser diferenciados deste, nomeadamente o conceito de conformidade. Deste modo a pressão de pares representa uma atitude ou percepção, está relacionada com a experiência subjectiva de se sentir pressionado por outras pessoas para fazer certas coisas, ter determinados comportamentos, tomar opções, não pela sua vontade, mas porque foi pressionado para tal; por sua vez, a conformidade de pares representa uma disposição comportamental (Brown et. al., 1986, cit. por Santor & Messervey 2000).

Thomas e Berndt (1979, cit. por Shaffer, 2005), defendem que existe conformidade à pressão de pares para comportamentos anti-sociais, existindo uma receptividade à má conduta que atinge o seu pico por volta dos 15 anos, declinando nos anos seguintes. A idade crítica está compreendida no intervalo dos 14-15 anos, em que pressões de todo o tipo feitas pelos pares são especialmente fortes (Gavin & Furman, 1989, cit. por Shaffer, 2005). Também um estudo realizado por Steinberg e Silverberg (1986) conclui que a maior susceptibilidade à pressão se verifica no início e durante a adolescência, especialmente a pressão negativa, em contraste com a fase anterior (pré-adolescência) ou no final da adolescência (Steinberg & Silverberg, 1986). Nos anos seguintes a susceptibilidade à pressão de pares vai diminuindo como resultado do progresso que os adolescentes realizam em busca de autonomia, pois não é só em relação aos pais que esta se dá. Os adolescentes tornam-se assim mais aptos para tomarem decisões sozinhos, sendo menos dependentes dos seus pais e pares (Shaffer, 2005). Steinberg e Silverberg, (1986) concluíram ainda existir diferenças significativas de género quanto à susceptibilidade à pressão de pares, sendo as raparigas mais autónomas resistindo mais à pressão de pares do que os rapazes. No entanto, é de referir que a autonomia em relação aos pais está negativamente correlacionada com a resistência à pressão de pares. Deste modo, adolescentes que mostram mais autonomia em relação aos pais são menos autónomos face à pressão de pares para comportamentos anti-sociais (Steinberg & Silverberg, 1986).

Assim é possível concluir que o grupo de pares não deve ser encarado como um contexto inteiramente saudável e de suporte, nem como uma fonte de pressão social negativa. Na verdade, este contexto tem capacidade para agir nos dois sentidos. A

pressão de pares não actua como uma força unilateral como defendia Collins (1974, cit. por Clasen & Brown, 1985), mas antes, como uma força multidimensional que varia em intensidade e direcção de acordo com os diferentes domínios comportamentais do adolescente (Clasen & Brown, 1985). É também crucial e fundamental considerar que para além das influências dos pares os indivíduos também são influenciados pela sua história e comportamento (Brown, 2004).

2.3. Relacionamentos amorosos

Os adolescentes passam muito do seu tempo a pensar, a falar e a envolver-se em experiências amorosas (Furman et. al., 2002). Estas experiências parecem essenciais na vida dos adolescentes, contribuindo para o seu desenvolvimento.

Este tema apenas começou a ser alvo de maior investigação e interesse teórico a partir da década de 90 (Furman & Wehner, 1997). A escassez empírica tem sido atribuída à falta de enquadramentos teóricos que guiem a investigação nesta área (Shulman & Collins, 2000 cit. por Collins et., 2000) e a persistência de diversos mitos que a têm envolvido ao longo do tempo, como o serem consideradas triviais e transitórias, e um mero produto das influências dos contextos sociais mais próximos do adolescente (Collins, 2003).

No entanto, vários estudos, mostram que as relações amorosas na adolescência são normativas e estão relacionadas com diversos índices de adaptação e funcionamento (Neeman et al., 1995 cit. por Zimmer-Gembeck, Sibenbruner & Collins 2001). Estas desempenham um papel crucial, assumem funções importantes no desenvolvimento psicossocial dos adolescentes e contribuem para a capacidade de formar relações íntimas e de compromisso a longo prazo na idade adulta (Sullivan, 1953, Erickson, 1959, cit. por Zimmer-Gembeck, Sibenbruner & Collins 2001).

Os adolescentes referem que os parceiros românticos, tal como os amigos, são fontes de companheirismo e suporte durante a adolescência (Youniss & Smollar, 1985, Hartup, 1989, Lempers & Clark-Lempers, 1993 cit. por Zimmer-Gembeck, Sibenbruner & Collins 2001). As relações amorosas são deste modo complexas e compostas por experiências multifacetadas que exercem influência e permitem o desenvolvimento dos

adolescentes ao nível da autonomia, individuação, identidade e sexualidade (Brown, 1999 cit. por Zimmer-Gembeck, Sibenbruner & Collins 2001; Collins, 2003). Ter uma relação amorosa e a qualidade dessa relação, estão associados a um auto-conceito romântico positivo e a uma elevada auto-estima (Conndy & Konarsky, 1994, Harter, 1999, Kutler, La Greca & Preinstein, 1999 cit. por Collins, 2003). Para os adolescentes estar numa relação romântica é um aspecto central para a pertença e a obtenção de um *status* dentro do seu grupo de pares (Brown, 1999 cit. por Collins, 2001; Collins, 2003).

2.3.1. O conceito de relações amorosas

As relações românticas podem ser definidas como interacções com um determinado grau de intensidade, mutuamente consentidas, voluntárias e simétricas, ao contrário das relações de parentesco. Estas envolvem dependência entre os parceiros, no entanto, é uma dependência mútua, recíproca, sendo estas relações mais que uma aliança entre amigos. As relações românticas são marcadas por uma amálgama de paixão e amor, partilhadas e marcadas por expressões de afecto (nomeadamente a nível físico) e expectativas ou existência de contactos sexuais (Collins & Sroufe, 1999).

Este tipo de relações envolve e é marcado por um grande grau de compromisso de ambos os parceiros (Diamond et al., 1999 cit. por Collins & Sroufe, 1999).

Collins (2003) identifica cinco características das relações amorosas que são essenciais para as descrever e compreender no decorrer da adolescência e a sua importância e desenvolvimento:

1. Envolvimento: refere-se às idades com que os adolescentes começaram a ter relações amorosas, a frequência e intensidade dessas relações e à sua duração. Muitas evidências mostram que o tempo da relação está correlacionado com indicadores do funcionamento individual dos adolescentes envolvidos (e.g., Collins et al., 1997, Neeman et al., 1995 cit. por Collins, 2003). O envolvimento romântico incorpora elementos como a duração, frequência e consistência da relação (Furman & Collins, 2009).

2. Selecção do parceiro: com quem os adolescentes têm as suas relações amorosas influência sem dúvida o seu desenvolvimento. Diz respeito às características da pessoa escolhida (Furman & Collins, 2009).
3. Conteúdo: refere-se às actividades da relação, o que os parceiros fazem juntos, como dispendem o seu tempo, a diversidade das actividades e que situações evitam quando estão juntos.
4. Qualidade: refere-se ao grau em que o relacionamento propicia experiências positivas. O grau em que os companheiros manifestam intimidade e afecto. Casais com um baixo grau de satisfação manifestam irritação, antagonismo e níveis elevados de comportamentos de conflito e/ou de controlo (Gallagher, Welsh, Rostosky & Kawaguchi, 1998 cit. por Collins, 2003). Representa até que ponto os casais superam e suportam conflitos (Furman & Collins, 2009).
5. Processo cognitivo e emocional: diz respeito à componente cognitiva (Percepções, atribuições e representações de si, do outro e da relação) e à componente emocional. Caracterizar as relações em qualquer período da vida requer a distinção entre respostas emocionais, percepções, expectativas, esquemas e atribuições a si próprio ao outro e à relação. Representações da relação estão ligadas a representações de outras relações próximas, especialmente relações com amigos (Furman & Collins, 2009).

2.3.2. A emergência e desenvolvimento das relações

Um dos temas abordados em diversas investigações prende-se com o início das experiências amorosas. A idade do início das relações varia de grupo para grupo (Brown, 1998 cit. por Brown, 1999) e está mais ligado a acontecimentos e características do grupo e dos seus membros do que a questões de desenvolvimento biológico, isto é, apesar do papel das mudanças pubertárias no surgimento do interesse pelas relações amorosas, elas são amplamente influenciadas por aspectos sociais, nomeadamente pela pressão dos pares

Por norma, as idades de início das relações amorosas variam entre os 14 e os 16 anos (Douvan & Adelson, 1966, Gordon & Miller, 1984, Thornton, 1990 cit. por

Brown, 1999), as relações românticas tornam-se progressivamente mais importantes a partir da primeira fase da adolescência e os jovens referem que passam mais tempo com os pares românticos do que com os amigos e a família. Em idades anteriores, as relações a existirem são caracterizadas por terem uma curta duração (menos de três meses) apesar de intensas e significativas (Eder, 1993, Connolly et al., 1996, Feiring, 1996 cit. por Brown, 1999). A probabilidade de os adolescentes terem consequências negativas sobre o seu desenvolvimento e funcionamento aumentam se estes começarem a namorar muito cedo. Jovens que começam a namorar antes dos 14 anos apresentam uma maior tendência para comportamentos de uso e abuso de álcool e drogas e participação em comportamentos delinquentes (Wright, 1982, Thomas & Hsiu, 1993 cit. por Zimmer-Gembeck, Siebenbruner, & Collins, 2001). As primeiras experiências ocorrem normalmente num contexto de grupo (Dunphy, 1963) e a partir dele (Montgomery & Sorell, 1998), facilitando o envolvimento dos adolescentes em relações amorosas. Segundo alguns autores, o namoro surge como o resultado natural das mudanças na qualidade e estrutura das relações de grupo ocorridas ao longo da adolescência, resultam de uma alteração na configuração dos grupos de pares e das relações que estes estabelecem, surgindo assim novos tipos de associações, as díades que se tornam precursoras das relações românticas (Brown, 1999).

Dunphy (1963) desenvolveu o modelo desenvolvimentista das interações de grupo na adolescência, baseado em cinco estádios integrados: (1) Formação de pequenos grupos de pares do mesmo género; (2) Alargamento do grupo a membros do género oposto; (3) Estabelecimento de contactos com o outro sexo por parte dos membros mais populares e com maior estatuto dentro do grupo; (4) Constituição definitiva de pequenos grupos heterossexuais que se associam a grupos mais alargados; (5) Desintegração do grupo e formação de díades ou “casais”, os quais tendem para uma crescente consolidação e estabilização ao nível das suas experiências heterossexuais, e para uma menor necessidade de interacção em grande grupo.

Apesar de se tratar de um modelo antigo, estudos recentes revelam a sua utilidade na actual compreensão da evolução da vida social na adolescência.

Com vista a organizar as etapas de desenvolvimento do namoro, Brown (1999) propõe um modelo que identifica de um modo sequencial as quatro fases da evolução das relações românticas numa perspectiva desenvolvimentista e contextual. Feinston e

Ardon (1973 cit. por Brown, 1999) já tinham proposto um modelo de quatro fases para a progressão do despertar sexual, que se baseava na teoria da relação-objecto de Mahler (1972 cit. por Brown, 1999) e se centrava em aspectos como a libido, sendo um modelo cujo foco é o inconsciente e as suas pulsões. Connolly & Goldberg (1999 cit. por Brown 1999), por sua vez, também identificaram quatro estádios sequenciais da relação romântica com ênfase na orientação consciente do indivíduo para a relação, sendo os estádios denominados por: Paixão, Filiação, Intimidade e Compromisso. Outros autores defendem ainda a existência de um desenvolvimento sequencial até chegar à relação romântica sem no entanto especificar etapas (McCabe, 1984 cit. por Brown, 1999). Skipper e Nass (1996 cit. por Brown, 1999) identificaram as quatro funções *major* que servem as relações amorosas: a socialização; a realização (Obtenção de um *status*); a diversão e recreação; e a selecção do parceiro. Estas funções reflectem de perto os quatro estádios que Brown (1999) propõe, e podem estabelecer-se relações claras e directas com as fases dos modelos propostos por Feinstein & Ardon (1973 cit. por Brown, 1999) e Connolly e Goldberg (1999 cit. por Brown, 1999).

Deste modo, as fases normativas do desenvolvimento da relação amorosa distinguidas por Brown (1999) são:

1. Iniciação – O desenvolvimento pubertário e os impulsos sexuais despertam o interesse pela expressão e relações sexuais. Esta é uma fase centrada nas características do *self* e não tanto na qualidade das relações românticas. Os objectivos desta fase consistem no ajustamento do auto-conceito de modo a poder integrar uma figura amorosa e ganhar confiança para se relacionar com parceiros românticos. Estas relações podem ser superficiais ou de curta duração mas por norma são satisfatórias;
2. Estatuto – Os adolescentes ganham confiança para interagir com os parceiros amorosos, confrontando-se com o desafio de interagir de modo correcto com as pessoas adequadas, iniciando e terminando relações influenciadas pelo contexto social. Estas relações são vistas como uma forma de estabelecer, manter ou melhorar o seu *status* no grupo de pares;
3. Afecto – Verifica-se uma mudança de foco, do contexto, para a relação amorosa propriamente dita. Os adolescentes ganham maior confiança para arriscar mais

na relação amorosa e envolvem-se mais emocional e sexualmente, o que se traduz num aumento de paixão e de preocupação com a relação. Nesta fase, o poder de grupo tende a atenuar-se à medida que o jovem se sente mais seguro com o seu estatuto, autoconfiança e relações;

4. Ligação – Para alcançar relações maduras os indivíduos terão de ultrapassar a fase de paixão e concentrar-se em aspectos mais pragmáticos e pessoais, nomeadamente no compromisso a longo-prazo com o parceiro romântico.

2.3.3. Influência do grupo de pares na relação

Deste modo, e após esta revisão de literatura sobre o tema, pode-se afirmar que os pares assumem um papel crucial no início, desenvolvimento e terminus das relações amorosas na adolescência. Os pares são apontados como orientadores e inspiradores, mas também controladores do contexto social da relação, sendo que o grau de influência dos pares varia ao longo da adolescência (Brown, 1999). Os adolescentes mais novos escolhem os parceiros tendo em conta as expectativas do seu meio social e as características que lhes permitem adquirir um *status* no seu grupo e ser aceite pelos outros. Os adolescentes mais velhos dão prioridade a características do parceiro que estejam subjacentes e promovam a intimidade e compatibilidade entre ambos (Roscoe et al., 1987, Zani, 1993 cit. por Collins, 2003). O grupo de pares é deste modo retratado como amplamente envolvido na vida romântica do seus membros, a sua opinião assume um papel fulcral, assistindo-se nesta fase a sistemas de comunicação específicos entre os pares, que permitem ao adolescente perceber se a sua escolha é ou não aceite pelo grupo, antes mesmo de a fazer, e sem se comprometer perante o grupo, pois quando não há aceitação os adolescentes tendem a não prosseguir com a sua escolha (Brown, 1999).

2.4. Percurso curricular

A exploração e o planeamento de um percurso curricular constituem um dos grandes desafios da adolescência uma vez que os adolescentes se vêem confrontados com a tomada de decisão sobre a área a escolher no 9º ano e posteriormente na faculdade.

2.4.1. Exploração de um percurso vocacional

A partir da década de 50, observou-se uma mudança de enfoque nas teorias do desenvolvimento de carreira, esta renovação deveu-se à introdução de teorias do desenvolvimento aplicadas às questões de carreira. Donald Super foi o pioneiro em entender o comportamento vocacional através de uma perspectiva de desenvolvimento humano. A teoria de Super (1957, cit. por Herr, 2008) era integradora, descrevendo a interação de variáveis pessoais e ambientais no comportamento de carreira ao longo do ciclo de vida. Super (1969, 1990 cit. por Balbinotti, 2003) propôs uma concepção de escolha profissional com base em conceitos (maturidade, interesses, valores) que indicam um processo de desenvolvimento (Buehler, 1933 cit. por Balbinotti, 2003). Super (1992) enfatiza a abordagem *life-span* do desenvolvimento vocacional, um processo que ocorre durante todo o ciclo de vida, paralelamente ao desenvolvimento do indivíduo considerando as etapas de vida e respectivas tarefas de desenvolvimento (Crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e declínio). Apesar de algumas tarefas serem mais características de uma determinada fase de desenvolvimento, o desenvolvimento vocacional não se processa de um modo estanque, não resulta de uma decisão única e imutável assume sim, um carácter dinâmico, produto de uma série de escolhas e de pequenas decisões que vão ocorrendo ao longo da vida, por exemplo, a exploração pode ocorrer em qualquer fase da vida do indivíduo sempre que surja essa necessidade, e não apenas na adolescência, fase em que essa tarefa é mais característica (Super & Hall, 1978).

O desenvolvimento vocacional pode deste modo ser visto como um processo com etapas a serem alcançadas em que cada etapa comporta características específicas, um processo de compromisso e síntese no qual o desenvolvimento e implementação do auto-conceito desempenham um papel muito importante. Os sujeitos são visto como organizadores activos de experiências, alguém que escolhe as profissões e outros papéis de vida que lhe permitem desempenhar funções constantes com o seu auto-conceito (Herr, 2008).

Durante a adolescência, os interesses dos jovens vão-se alterando de acordo com as tarefas desenvolvimentistas características, deste modo, os adolescentes

reflectem sobre as principais tarefas que esperam realizar sendo estas tarefas diferentes ao longo do seu desenvolvimento (Nurmi, 1991). Esta base de orientação para o futuro traduz a capacidade humana para antecipar acontecimentos futuros, para lhes dar significado pessoal, reflectir e manipula-los mentalmente (Nurmi, 1991).

2.4.2. Noção de maturidade vocacional

A noção de maturidade vocacional remete, necessariamente para um processo de desenvolvimento (Balbinotti & Tétreau, 2002 cit por Balbinotti, 2003). Este conceito surgiu no contexto evolutivo do sujeito, inserido nos diversos aspectos da sua vida (Silva, 2004) e define a prontidão do individuo para lidar com as tarefas desenvolvimentistas que lhe surgem como desafios de origem biológica e sociais (Super & Hall, 1978). Ao longo da vida os indivíduos são confrontados com determinadas tarefas e expectativas, derivadas do seu próprio desenvolvimento, da sua sociedade e cultura, com as quais tentam lidar do modo mais eficiente. O conceito de maturidade vocacional foi durante muito tempo, considerado como o grau de sucesso da resposta a estas expectativas sociais, funcionando como um índice que permitia avaliar o progresso dos indivíduos nas tarefas desenvolvimentistas (Silva, 2004). Actualmente considera-se o conceito de maturidade vocacional como o grau de preparação dos indivíduos para tomarem e realizarem decisões de carreira (Savickas, 2000 cit. por Silva, 2004).

O primeiro modelo desenvolvido para apresentar o conceito de maturidade vocacional foi desenvolvido em 1960 por Super & Overstreet (cit. por Silva, 2004), este era composto por cinco dimensões: a orientação para a escolha vocacional; a informação sobre a ocupação preferida; a consistência das preferências vocacionais; a cristalização dos traços e a sabedoria das preferências vocacionais. Neste contexto, Super (1983) criou o Modelo Desenvolvimentista de Avaliação e Orientação de Carreira, citado na literatura como “*C-DAC model*”, neste modelo são redefinidas as cinco dimensões referidas e são consideradas duas dimensões atitudinais, a exploração e o planeamento e duas dimensões cognitivas, a informação sobre as oportunidades de formação e profissionais e a tomada de decisão, é ainda referida uma terceira dimensão, a orientação para a realidade que engloba aspectos atitudinais e cognitivos.

2.4.3. Exploração e planeamento de carreira na adolescência

A adolescência é marcada pela exploração pessoal e do meio, os indivíduos exploram não só o seu mundo, mas também os papéis na sociedade e os que gostavam de assumir (Taveira, 2000), é nesta fase que os adolescentes começam a explorar as suas habilidades, valores, interesses e oportunidades, exploram o seu futuro, definem objectivos e desenvolvem a sua identidade (Nurmi, 1991).

A exploração vocacional é a primeira etapa na procura de oportunidades de formação, este foi considerado um estágio exclusivo da adolescência, contudo, tal como referido, a exploração de carreira diz respeito a um complexo processo desenvolvimentista funcionando como o principal mecanismo que estimula a transição da escola para o trabalho e todas as outras alterações e transições que ocorram ao longo da carreira do individuo (Patton & Porfeli, 2007; Taveira, 2000, 2004; Super & Hall, 1978). As atitudes de exploração de carreira permitem ao individuo definir um conjunto de caminhos que estejam consonantes com os seus interesses, necessidades, aspirações e valores como com as oportunidades do meio envolvente e as pressões sociais, uma vez as relações próximas de suporte e confiança estão associadas a comportamentos vocacionais positivos e adaptativos (Schultheiss, 2007). No início da adolescência a exploração de carreira tende a ser mais abrangente e experimental, tornando-se posteriormente mais focada (Super, 1992). Directamente relacionadas com as atitudes de exploração de carreira encontram-se as atitudes de planeamento de carreira. O planeamento de carreira traduz-se pelo modo como os indivíduos planeiam a realização dos seus projectos, interesses e objectivos, podendo esta tarefa ser dividida por três etapas. A primeira etapa tem como objectivo a construção de uma representação do objectivo a alcançar e do contexto em que esperam consegui-lo. Numa segunda fase o objectivo é a construção de um plano ou uma estratégia para alcançar o objectivo no contexto escolhido. Por último, a fase de execução dos planos e estratégias definidas nas etapas anteriores.

Com isto, é notória a importância que a exploração e planeamento de carreira assumem na adolescência, pois a escolha de um percurso académico é um dos principais contribuintes para a construção da identidade, uma das tarefas desenvolvimentistas mais importantes na adolescência.

2.4.4. Influência dos pares no desenvolvimento vocacional

Tal como tem vindo a ser referido, os grupos de pares assumem um papel crucial no desenvolvimento dos adolescentes, deste modo, e sendo o desenvolvimento vocacional uma tarefa característica da adolescência, também aqui os pares assumem especial relevância.

O importante papel dos pares no desenvolvimento vocacional dos adolescentes prende-se com quatro aspectos fundamentais, o facto de as conversas e interações com os pares influenciarem o estabelecimento de objectivos pessoais, o desenvolvimento interpessoal dos adolescentes ter como base os comportamentos exploratórios no grupo de pares, o suporte social e emocional que os pares fornecem, estimulando o desenvolvimento da identidade ocupacional dos adolescentes e o facto de o grupo de pares constituir um ambiente natural de avaliação dos objectivos estabelecidos, através do dialogo, do debate, exposição de ideias e da comparação social (Nurmi, 2001, 1991). Malmberg (2001), através da realização de estudos empíricos, demonstrou que os pares constituem um importante contexto interpessoal para o desenvolvimento vocacional, em particular para a exploração e desenvolvimento de carreira.

Torna-se deste modo pertinente e interessante perceber de que modo os pares assumem um papel crucial nestas tarefas desenvolvimentistas fundamentais na adolescência.

3. Objectivos e metodologia

3.1. Desenho e objectivo da investigação

O presente estudo constitui um estudo exploratório e qualitativo sobre a percepção que os adolescentes têm da pressão de pares na tomada de decisão em dois temas cruciais desta fase do desenvolvimento e do ciclo vital de vida; a escolha de um parceiro romântico e de um percurso vocacional.

Assim, o estudo tem o seguinte objectivo geral:

- Estudar, as percepções que os adolescentes têm da pressão de pares quando têm de tomar uma decisão, nomeadamente em relação à escolha de um parceiro romântico e à escolha de um percurso curricular.

3.1.1. Questões de investigação

Questão 1 (Q1) – Funcionaram as pares como agentes de influência na tomada de decisão dos adolescentes?

Questão 2 (Q2) – Serão os grupos de pares influentes na escolha de um percurso vocacional?

Questão 3 (Q3) – Que influência tem o grupo de pares na escolha de um parceiro romântico?

Questão 4 (Q4) – Será exercida pressão de pares na tomada de decisão dos adolescentes, quando estes escolhem um percurso vocacional e um parceiro romântico?

3.2. Metodologia

3.2.1. Escolhas metodológicas

De acordo com a bibliografia consultada a maioria das pesquisas realizadas nas temáticas abordadas centram-se estudos em nomotéticos (quantitativos, objectivos e estatísticos), pois pretendem confirmar ou infirmar hipóteses construídas anteriormente, e têm como objectivo a generalização de resultados. Neste trabalho a metodologia utilizada foi a qualitativa e teve como critérios de selecção o carácter exploratório desta investigação, na medida em que se verifica a inexistência de estudos anteriores que relacionem as temáticas apresentadas, o facto de ser uma metodologia adequada à

perspectiva subjectiva do tema, que como referido aborda percepção que os adolescentes têm da pressão de pares na tomada de decisão em assuntos cruciais nesta fase do ciclo vital e por esta ser uma metodologia que permite aceder a detalhes sobre fenómenos que são difíceis de alcançar através de métodos de investigação mais convencionais (emoções, sentimentos, processos de pensamento) (Strauss & Corbin, 1998).

3.2.2. Investigação qualitativa

Segundo Strauss e Corbin (1998), o termo investigação qualitativa é entendido como qualquer tipo de investigação que origine resultados através de métodos que não envolvam procedimentos estatísticos ou outros meios de quantificação, mas por um procedimento interpretativo (Strauss & Corbin, 1998). A análise dos dados segue assim um método de análise indutivo que gera resultados compreensivos, holísticos e muito ricos em termos descritivos (Merriam, 2009). Este tipo de investigação implica a interpretação dos fenómenos (psico)sociais a partir do ponto de vista do sentido e significado das pessoas estudadas utilizando o ambiente natural como local da recolha de dados (e não um ambiente artificial) e servindo para gerar teorias, mais do que testá-las (Marujo et al., 2007). A análise qualitativa está interessada em perceber como é que as pessoas interpretam as suas experiências, como constroem o seu mundo e o significado que atribuem às suas experiências. O foco está na qualidade e o objectivo é compreender, descrever, descobrir, dar significado e gerar hipóteses (Merriam, 2009). Segundo Merriam (2009) existem quatro características *major* que permitem compreender a natureza da análise qualitativa sendo elas:

- O foco no processo, na compreensão e significado, no como as pessoas interpretam as suas experiências e que significados lhes atribuem, como constroem os seus mundos.
- O investigador é o instrumento principal, tendo este acesso ao verbal mas também ao comportamento não-verbal, o que permite obter material bastante rico.

- O processo é indutivo, a pesquisa reúne dados que permitem construir conceitos, hipóteses ou teorias em vez de testar hipóteses através de testes dedutivos.
- O produto obtido, os resultados atingidos são bastante ricos ao nível descritivo.

3.3. Participantes

3.3. 1. Escolha e caracterização dos participantes

Na investigação qualitativa, nomeadamente na análise compreensiva dos fenómenos sociais humanos, procura-se uma representatividade social, e não uma representatividade estatística, não se pretendendo que o sub-grupo de participantes seja representativo da população, mas sim da experiência ou conhecimento a que o estudo procura aceder. O que se pretende é uma pequena dimensão de sujeitos socialmente significativos, uma amostra intencional e teórica, e não um grande número de sujeitos estatisticamente representativos e aleatórios, isto é, os métodos qualitativos produzem explicações contextuais para um pequeno número de casos, com ênfase na natureza, no significado do fenómeno (Guerra, 2006; Merriam, 2009).

Nesta linha de orientação metodológica, foi escolhido um grupo por conveniência. Foram definidos dois indivíduos (um do sexo feminino e um do sexo masculino) para cada idade em estudo (as idades foram escolhidas de acordo com a revisão de literatura efectuada), tendo por base os objectivos de investigação estabelecidos e a abordagem qualitativa escolhida. Constitui-se assim um grupo de 8 adolescentes, dos 14 aos 17 anos, vivendo no concelho de Cascais, estudantes a frequentarem quatro escolas secundárias também desse concelho. Relativamente ao género o grupo tinha 50% de raparigas (N=4) e 50% de rapazes (N=4), sendo que para cada uma das idades existia um rapaz e uma rapariga.

Nível de escolaridade:

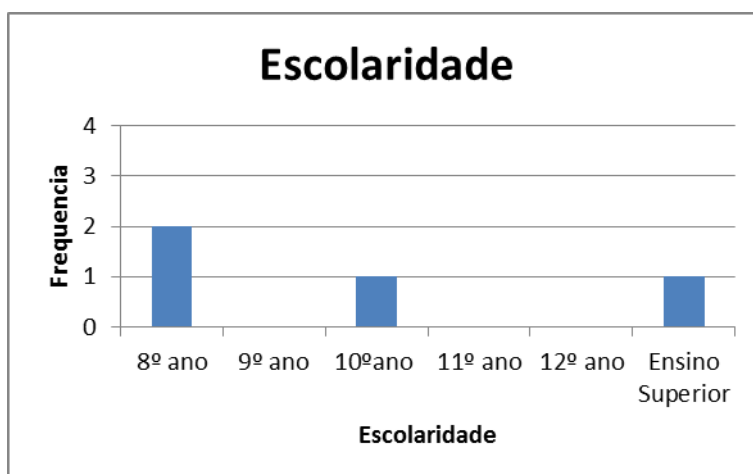


Figura 1. Frequência dos jovens do sexo masculino relativamente à sua escolaridade

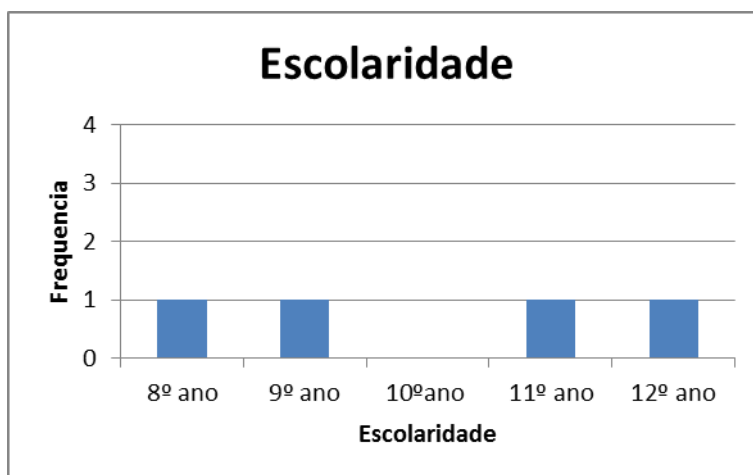


Figura 1. Frequência dos jovens do sexo feminino relativamente à sua escolaridade

3.4. Estratégias metodológicas de recolhas de dados

A recolha de dados da presente investigação baseou-se num único instrumento desenvolvido para esse efeito: uma entrevista semi-estruturada com duas versões, apresentado de seguida.

3.4.1. Instrumentos de recolha de dados

Para a concretização dos objectivos desta investigação, o instrumento seleccionado foi a realização de uma entrevista semi-estruturada com perguntas abertas. Esta é considerada uma das metodologias mais adequadas aos estudos de natureza descritiva e exploratória.

As entrevistas são uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados referentes ao comportamento humano (Matallo & Padua, 2007), e servem para obter relatos ricos e aprofundados da experiência de eventos ou de episódios na vida dos participantes (Quivy & Campenhoudt, 1998). Este método permite uma observação aprofundada da perspectiva dos participantes acerca de fenómenos sociais, apesar de Denzin e Lincoln (2003) referirem a natureza interactiva e relacional das entrevistas, uma vez que o pesquisador funciona como principal instrumento (Merriam, 2009) estes autores advertem para o facto de os investigadores não representarem entidades invisíveis ou neutras, funcionando como co-autores das interacções que pretendem estudar, influenciando-as. Os investigadores têm deste modo de prestar especial atenção a este facto e ainda ter alguns cuidados éticos em relação aos participantes no estudo, como garantir o seu consentimento informado e direito à privacidade (Denzin & Lincoln, 2003).

Tal como referido, neste estudo foi utilizado um tipo específico de entrevista, a entrevista semi-estruturada. Neste tipo de entrevistas o pesquisador organiza um conjunto de questões, um guião de entrevista, sobre o tema a ser estudado, permitindo no entanto liberdade aos entrevistados para falarem sobre o tema (Matallo & Padua, 2007). A construção do guião foi baseada na literatura consultada sobre o tema a ser estudado, na qual se obteve acesso a alguns instrumentos quantitativos utilizados para avaliar algumas das temáticas abordadas, funcionando estes como suportes, no entanto a formulação das perguntas-chave seguiu orientações específicas. Uma linha orientadora foi a noção de que questionar é intervir, e que ao questionar-se acerca do positivo, fomenta-se que o positivo ocorra (Marujo et al., 2007). Este facto levou à inclusão de questões baseadas no método do Inquérito Apreciativo (IA) e da Terapia Breve Orientada para a Solução (TBOS), no guião utilizado para as entrevistas (que se pode consultar no Anexo A). Nos anos 80, David Cooperrider e Suresh Srivastva (1987) desenvolveram a abordagem do IA, que rompeu com o paradigma da intervenção

organizacional focada nos problemas (Cooperrider & Srivastva, 1987). O IA permite-nos ter consciência do valor, força e potencial que há em nós e nos outros, através da prestação de uma especial atenção ao melhor do nosso passado e presente, de modo a promover um imaginário colectivo do que poderia ser. O processo inerente ao IA baseia-se na ideia de que podemos sempre melhorar, para o que será primordial ver o que já está a funcionar, concentrando-se nas forças que queremos aumentar (Watkins, Mohr, & Ralph, 2001). Tal abordagem dá-nos então a consciência do que temos feito e conseguido. Ganhamos confiança em nós para nos permitirmos ter mais momentos de sucesso (Caetano, Rivero, Perloiro, Marujo, Neto & Charepe, 2008). O modelo de terapia (TBOS) segue também esta linha e caracteriza-se por ser, tal como o seu nome indica, um modelo de terapia breve, centrada nas soluções e não nos problemas, sendo o seu principal objectivo procurar no sistema o que funciona dando ênfase ao futuro. Ou seja, as transformações, as pequenas e grandes mudanças fazem-se com mais sucesso se estivermos a construir o futuro, a viver emoções positivas, centradas nas possibilidades e nas soluções (Shazer, 1991). Pretende-se deste modo fomentar o bem-estar dos participantes, uma vez que a natureza auto-reforçadora das emoções positivas pode suscitar espirais de virtuosidade que alarguem os reportórios dos comportamentos positivos (Marujo et al., 2007).

Deste modo, tendo em conta o objectivo pretendido para este trabalho e tendo em conta o curto e limitado espaço de tempo para a sua realização, optou-se por uma recolha de dados através do foco num número reduzido de casos, tendo sido estes estudados de forma aprofundada através de uma metodologia qualitativa.

3.4.2. Procedimentos de recolha de dados

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas apoiadas no guião descrito anteriormente. A cada adolescente foi entregue uma autorização (Anexo B) e um consentimento informado (Anexo C) da investigação a realizar para obter deste modo a autorização dos encarregados de educação uma vez que se tratavam de menores de idade. Posteriormente foi marcado um dia para a realização da entrevista, decorrendo estas no período de Maio a Junho de 2011. As entrevistas foram marcadas através de contacto por e-mail e foram realizadas na casa dos participantes. No início de cada

entrevista, houve a preocupação em legitimar a entrevista, isto é, informar sobre o âmbito do trabalho que conduziu à realização da entrevista, frisando que se trata de um estudo e de motivar os participantes informando sobre a importância da sua participação, pedindo então a sua ajuda para perceber a dinâmica de alguns processos, nomeadamente o de tomada de decisão, partindo posteriormente para as perguntas baseadas no guião de entrevista construído. As entrevistas foram registadas em formato áudio, sendo este tipo de registo autorizado pelos participantes e pelos seus encarregados de educação e demoraram em média 20 minutos. As entrevistas gravadas em formato áudio foram transcritas (Anexo D) para posterior análise de dados.

3.5. Estratégias metodológicas de análise dados

A análise da informação proveniente das entrevistas realizadas foi feita sem recurso a programas informáticos e após a sua transcrição integral, foram identificadas as categorias principais. Surgiram ainda sub-categorias e sub-subcategorias, que permitiram retirar algumas deduções acerca das principais ideias e opiniões dos adolescentes.

3.5.1. Procedimentos de análise de dados

Considerando as finalidades deste estudo, de acordo com a problemática equacionada, e face à natureza dos dados recolhidos (documentos escritos), foi escolhida como técnica de análise do material a Análise de Conteúdo (AC), já que esta se constitui como um conjunto de técnicas de análise das comunicações (Bardin, 2004). O objectivo deste método é atingir o armazenamento, e facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo) (Bardin, 2004). No conjunto de técnicas compreendidas pela análise de conteúdo, foi escolhida a análise categorial de modo a produzir categorias (Bardin, 2004).

A AC organizou-se ao longo de três fases organizadas cronologicamente: a pré-análise, a exploração do material, e o tratamento de resultados, inferência e interpretação (Bardin, 2004). Segundo Bardin (op cit.), a fase de pré-análise tem por objectivo operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais de forma a desenvolver um

plano de análise. A fase de exploração do material, segundo Bardin (2004; pp.101) “não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas” na fase anterior. Esta fase é caracterizada por ser a mais longa e trabalhosa e consiste essencialmente em operações de codificação. A codificação, segundo Holsti (1969), “é o processo pelo qual os dados em bruto são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo” (cit.. por Bardin, 2004; pp.103).

No presente estudo pretende-se, após a exploração e análise das significações dos adolescentes, obter categorias que espelhem e clarifiquem a sua experiência em relação à pressão de pares nos temas abordados. O sistema de categorias não estava definido à *priori*, optou-se por uma abordagem *bottom-up* onde as categorias resultaram da análise e classificação progressiva e sistemática dos elementos, no entanto, sempre que possível foram utilizadas designações presentes na literatura de modo a poder depois cruzar os resultados obtidos com essa literatura.

Deste modo, inicialmente foi feita uma leitura integral dos dados de cada caso, de modo a obter uma visão global das significações de cada sujeito. De seguida, procedeu-se à fase de redução de dados, explorando o material e procedendo à sua categorização, isto é, analisaram-se os conteúdos e identificaram-se as categorias de resposta, organizando-se uma tabela de resultados (Anexo D). Por fim foi feita uma síntese do resultado da análise de modo e posteriormente retiraram-se conclusões de modo a responder aos objectivos e questões desta investigação contrapondo os resultados obtidos com os dados da literatura consultada.

4. Análise de resultados

Tal como referido anteriormente os dados desta investigação foram obtidos através de entrevistas semi-estruturadas, tendo sido realizada posteriormente a sua análise de conteúdo.

A entrevista realizada foi organizada em torno de quatro grandes temas: “Tomada de decisão”, “Processo de autonomização”, “Grupo de pares” e “Pressão do grupo de pares (na escolha de um percurso curricular e na escolha de um parceiro romântico)”, que serão de seguida analisados.

Tomada de decisão

Este tema teve como objectivo perceber como é que os adolescentes tomam as suas decisões de um modo geral, uma vez que a capacidade de tomar decisões por si próprio aparece como um dos principais componentes da autonomia comportamental (Douvan & Adelson, 1966, cit. por Fleming, 2004), e esta é umas das dimensões sobre a qual recai este estudo. Foi possível perceber que a maioria dos adolescentes referem o processo e as estratégias que utilizam para tomarem decisões, neste sentido surgiu a categoria com a mesma nomenclatura **“Tomada de decisão”**¹ que se divide em cinco sub-categorias **“Processo de tomada de decisão”**², **“Influência dos pais”**, **“Influência do grupo de pares”**, **“Decisões quanto ao percurso curricular”** e **“Decisões quanto aos à escolha de um parceiro romântico”**. Ao explorar a questão das decisões quanto à escolha de um parceiro romântico, as respostas dos adolescentes conduziram ao aparecimento de uma outra categoria **“Relacionamentos amorosos”**.

Na sub-categoria **“Processo de tomada de decisão”**, os adolescentes, de um modo geral, afirmam tomar as suas decisões de um modo independente, após um processo de análise e de acordo com aquilo que pensam, podendo no entanto, e dependente das decisões a tomar recorrer à ajuda de pais e amigos, mostrando neste sentido autonomia comportamental (Douvan & Adelson, 1966, cit. por Fleming, 2004).

1- Todas as categorias estão entre aspas, a bold, itálico e sublinhadas

2- Todas as sub-categorias estão entre aspas, a bold e a itálico

“Assim no geral... penso o que é que posso fazer e depois decido (...) normalmente é sozinho mas depende (...) depende do que for para decidir... tipo se for assim alguma coisa é importante ou que ache que preciso de ajuda sim peço.” (J.)

Na sub-categoria **“Influência dos pais”**, os adolescentes na sua maioria afirmam que os pais assumem um papel crucial na tomada de decisão essencialmente no que diz respeito a decisões de futuro, o que vai de encontro às conclusões de Hans Sebab (1986, cit. por Shaffer 2005) quando afirma serem os pais a terem mais influência em temas ligados a questões escolares, objectivos profissionais e decisões orientadas para o futuro.

“Sim são bastante importantes (...) mas depois acabo sempre por falar com os pais também (...) É mesmo para tudo, às vezes decisões difíceis...” (D.)

Quanto à **“Influência do grupo de pares”** são poucos os adolescentes que revelam senti-la. No entanto afirmam ser importante saber a opinião dos amigos ainda que esta não funcione como uma influência e ocorre sobretudo ao nível de decisões mais triviais e do dia-a-dia, resultados que estão de acordo com a literatura apresentada no sentido em que Hans Sebab (1986, cit. por Shaffer 2005) afirma ser nestas questões que os pares assumem maior influência.

“Epá é mais em relação a saídas e saídas à noite (...) às vezes sim falo com eles dão-me a opinião deles também é importante para depois eu poder ver e decidir.”

Na sub-categoria **“Decisões quanto ao percurso curricular”**, estas encontram-se relacionadas com vários factores surgindo as sub-subcategorias : **“Percepção da Influência dos pais”**³ - *“tenho de falar com os meus pais para me ajudarem (...) Sim porque eles sabem o que é melhor e também sabem o que eu gosto por isso podem ajudar-me.” (A.)*, **“Percepção da influência do grupo de pares”** *“É importante para saber delas (...) Acho que não porque também não queria estar a ir para uma coisa que não gostava e depois ter de fazer isso, acho mais importante ser o que gosto.” (M.)* e **“Decisão final”**- *“Não, tem de contar acima de tudo o que eu quero e gosto e eles*

3- As sub-subcategorias estão todas entre aspas, a bold e sublinhadas

apoiam-me tenho a certeza o ajudarem-me e mostrarem-me as opções e dizerem eu acho que esta é melhor por isto ou aquela é melhor por aquilo tipo assim...”(R.). Neste sentido mostra-se interessante perceber, que também neste tema os adolescentes tomam decisões tendo em conta acima de tudo os seus gostos pessoais, mostrando autonomia, no entanto neste tema são os pais que surgem como principais agentes de influência em detrimento dos pares tal como referido na literatura (Hans Sebbag, 1986, cit. por Shaffer, 2005) e são ainda os pais que surgem como grandes orientadores e contexto de exploração no sentido em que é a estes que os adolescentes recorrem para explorar o tema e as opções, estando estes dados por sua vez, em desacordo com a literatura apresentada (Nurmi, 1991, 2001; Malmberg, 2001).

Na sub-categoria ***“Decisões quanto à escolha de um parceiro romântico”*** tal como na categoria anterior tornou-se pertinente verificar a ligação a influências externas, resultando deste modo três sub-subcategorias: **“Percepção de influência dos pais”** - *“...alguma coisa que se passe com a minha namorada se eu não tiver bem com ela por exemplo eles explicam-me conseguem ver as coisas de outra maneira de uma forma mais adulta.”* (D.), **“Percepção de influência do grupo de pares”**- *“Nós perguntamos sempre o que é que elas acham, mas o mais importante é nós gostarmos”* (B.) e **“Decisão final”** *“...mais do que noutra assunto qualquer aqui tem de ser o que nós queremos e não o que as amigas pensam e querem.”* (C.). Torna-se curioso perceber, que neste tema mais uma vez os adolescentes mostram tomar as suas decisões de acordo com a sua vontade própria e opinião pessoal. Este é um tema que não sofre grandes influências por parte dos pais uma vez que apenas dois adolescentes referiram ser importante a sua opinião e recorrerem aos seus conselhos. Por sua vez, este é um tema bastante falado entre pares, no entanto estes não são percepcionados pelos adolescentes como agentes de influência na tomada de decisão, uma vez que, no caso de o grupo ter uma opinião diferente da sua os adolescentes tendem a seguir com a sua vontade própria, ao contrário do que era esperado de acordo com a literatura onde os pares são apontados como orientadores, inspiradores e controladores deste contexto (Brown, 1999).

Relativamente à categoria ***“Relacionamentos amorosos”***, a partir dos dados analisados emergiram três sub-categorias: ***“Duração da relação”***, ***“Dinâmica da relação”*** e ***“Relação parceiro romântico-grupo de pares”***.

Na sub-categoria ***“Duração da relação”*** os adolescentes mostraram estar de acordo com o que a literatura refere pois adolescentes com menos de 15 anos que revelam já ter tido relações amorosa estas foram de curta duração (menos de três meses) (Connolly et al., 1996; Eder, 1993; Feiring, 1996, cit. por Brown, 1999), ao contrário dos adolescentes mais velhos que tendo relações amorosas actualmente estas são relações mais duradouras.

“Hmmm mais ou menos três meses...” (M)

“Sim, à um ano e um mês, foi o meu primeiro namorado.” (C)

Quanto à ***“Emergência da relação”*** também aqui os dados mostram estar em concordância com a literatura. Os adolescentes mais novos que têm ou tiveram relações amorosas, estas foram com membros pertencentes ao seu grupo, ou seja as primeiras experiências ocorrem num contexto de grupo (Dunphy, 1963) e a partir deste (Montgomery & Sorell, 1998), já os mais velhos mantêm relações com membros exteriores ao seu grupo.

“Ele era do meu grupo de amigos por isso já nos conhecíamos, começamos a sair só mais os dois e pronto começamos a namorar (...) Sim ele pertencia ao grupo por isso eramos todos amigos...”(M)

“Foi por acaso, não pertencíamos nada ao mesmo grupo de amigos foi mesmo por acaso”(J)

Na subcategoria ***“Relação parceiro romântico-grupo de pares”***, os adolescentes que mantêm relações afirmam que nem sempre esta é uma relação agradável, No entanto mesmo quando os seus parceiros românticos não são bem aceites no seu grupo, os adolescentes tendem a prosseguir com o seu relacionamento afirmando existir respeito de ambas as partes. Neste sentido e apesar de afirmarem ser importante a opinião dos pares neste tema não se verifica a existência de pressões de pares neste tema. Mais uma vez de referir que estes resultados mostram que ao contrário do que nos

diz Brown (1999) os pares não são visto nem assumem o papel de controladores e influentes deste contexto social.

“Sim...mas até que há ali uma coisinha tipo os meus amigos não se dão assim tão bem com o meu namorado, tipo falam-se e cumprimentam-se e se estivermos todos juntos eles também estão mas não é assim uma coisa de amigos mesmo (...) As pessoas não têm de gostar todas umas das outras têm de se respeitar e é isso que acontece por isso.”(C)

Processo de autonomização

Este tema teve como objectivo perceber como é que os adolescentes vivem e sentem este processo em relação aos pais, uma vez que este é um processo ligado à autonomia nomeadamente à dimensão emocional do conceito de autonomia (Douván & Adelson, 1966, cit. por Fleming, 2004) onde também recai a ênfase deste estudo uma vez que se encontra relacionado com os diversos temas abordados. Os da presente investigação a este nível passam essencialmente pela descrição da relação parental e das suas dinâmicas. Nesta linha surgiu a categoria ***“Relação parental”*** que integra as categorias ***“Caracterização da relação”***, ***“Liberdade/ Autonomia”***, ***“Percepção da liberdade/autonomia”*** e ***“Suporte emocional”***.

Na sub-categoria ***“Caracterização da relação”***, a totalidade dos adolescentes afirmam ter uma relação de proximidade com os pais. Afirmam ser uma relação satisfatória, agradável e promotora de bem-estar, ao contrário do que é referido na literatura onde é defendido que nesta fase as relações entre pais e adolescentes são marcadas por conflitos (Fleming, 2004)

“Sim eu e a minha mãe sempre fomos muito próximas, muito amigas mas mãe quando tem de ser também (...) Nós temos uma grande proximidade.” (C.)

Na segunda sub-categoria ***“Liberdade/autonomia”***, a maioria dos adolescentes afirma que a aquisição desta (liberdade) ocorreu de modo gradual, é uma conquista ao longo do tempo que ocorre como um processo de evolução gradual, podendo deste modo ser estabelecida uma relação com o processo de autonomização, ou seja, a evolução de aquisição de liberdade anda a par com o processo de autonomização. Os

adolescentes referem ainda sentir dos seus pais responsabilidade, o que também pode ser associada à questão da autonomia.

“Não, antes não podia sair e essas coisas. (...) Mais foi no ano passado, ou há dois anos. (...) Normal... antes eles não deixavam porque era pequena mas é normal... sinto-me mais crescida e com mais responsabilidade mas isso é normal agora que passo mais tempo com os meus amigos.” (M.)

Em relação à **“Percepção da liberdade/autonomia”**, os adolescentes afirmam na totalidade estar satisfeitos com a forma gradual de evolução da sua liberdade, ainda que no caso de não a terem na altura em que gostariam se possam sentir tristes, sendo esta um facto apenas referido pelo sexo feminino. No entanto percebem esta como uma mostra de confiança e sentido de responsabilidade dos pais para consigo tal como referido anteriormente, mostrando-se satisfeitos com este facto.

“Eu sinto-me bem, porque se eles me deixam é porque confiam em mim e também porque estou a ficar mais responsável para poder fazer mais coisas. (...) Sim foi, também é normal vamos crescendo e vamos podendo fazer mais coisas, para o ano vou poder fazer mais e depois mais é sempre assim...” (A.)

Na sub-categoria **“Suporte emocional”** os pais são referidos pela maioria dos adolescentes como uma base de suporte emocional, com quem podem contar sempre em todas as situações, estando estes dados em desacordo com a teoria no sentido em que os adolescentes estabelecem relações satisfatórias e não conflituosas como afirma Fleming (2004) e também no sentido em que é afirmado na literatura que durante a adolescência a importância da família diminui e aumenta a dos pares (Laursen, 1996; Menezes, 2005), sendo estes o seu grande suporte emocional (Savin-Williams & Berndt, 1990).

“...eles servem como um suporte (...) Sempre que eu preciso eles estão e vão estar sempre lá posso sempre contar com eles, é nesse sentido.” (J.)

Grupo de pares

Neste tema surgiu com o objectivo de perceber a importância dos pares no processo de desenvolvimento dos adolescentes, uma vez que são as percepções sobre as pressões exercidas ou não por estes que se pretendem averiguar neste estudo. Neste sentido as respostas dos adolescentes orientaram para a criação de uma categoria

denominada ***“Grupo de pares”*** da qual surgiram seis sub-categorias, que acabaram por englobar também o tema Pressão de pares que tinha como objectivo perceber se esta ocorre, de que modo ocorre e como é que os adolescentes a percebem, uma vez que relacionando com os temas acima vai permitir responder às questões de investigação proposta neste estudo.

Assim, tal como referido da categoria “Grupo de pares” emergiram seis sub-categorias: ***“Percepção de pertença a um grupo de pares”***, ***“Constituição e caracterização”***, ***“Actividades colectivas”***, ***“Dinâmica de tomada de decisão”***, ***“Percepção de influência/ pressão de pares”*** e ***“Suporte emocional”***.

Na subcategoria ***“Percepção de pertença a um grupo de pares”*** todos os adolescentes afirmam sentir que pertencem a um grupo, que fazem parte de um grupo.

“Sim andamos quase sempre juntos.” (MC.)

Na segunda sub-categoria ***“Constituição e caracterização”*** começam a verificar-se algumas diferenças ao nível do género, pois os participantes do sexo masculino afirmam ter um grupo constituído por membros do sexo masculino por sua vez os participantes do sexo feminino pertencem a grupos mistos. Os grupos tendem no entanto a ser constituídos por poucos elementos, o que vai de encontro à revisão de literatura efectuada (Dunphy, 1963; Richards et al., 1998, cit. por Shaffer, 2005).

“Sim... somos um grupo pequeno (...) Sim somos só três ou quatro (...) Sim somos só rapazes...” (A.)

“...somos rapazes e raparigas.” (M.)

Quanto às ***“Actividades colectivas”***, os adolescentes mostram de facto dispende muito do seu tempo com o grupo de pares, indo estes resultados ao encontro da literatura, no sentido em que aumenta o tempo passado com os pares (Laursen, 1996; Menezes, 2005) constituindo uma componente essencial do processo de socialização dos adolescentes (Hartup, 1983 cit. por Clasen e Brown, 1985).

“Costumamos divertir-nos, fazemos desporto, semanalmente jogamos futebol saímos à noite... o normal... é assim mais estas coisas” (J.)

Na sub-dimensão ***“Dinâmica de tomada de decisão”*** os adolescentes referem a importância de tomarem decisões em grupo e o desenvolver deste processo. Os adolescentes afirmam acima de tudo manter a sua vontade própria, pois afirmam no seu grupo existir espaço para cada um ter a sua opinião e acima de tudo respeitam-se ainda que possam existir opiniões divergentes, mostrando deste modo a existência de grande autonomia emocional e comportamental (Douvan & Adelson, 1966, cit. por Fleming, 2004). No entanto, quando se trata de decisões de grupo estas são tomadas chegando a um consenso e a uma unanimidade, onde todos expõem a sua opinião, são ouvidos e procuram uma solução consensual, mostrando deste modo ser grupos com dinâmicas bastante promotoras de bem-estar, verificando-se a ausência do fenómeno de pressão de pares. De referir ainda que estes dados não se encontram de acordo com a literatura quando esta nos diz que pertencer a um grupo requer conformidade com os interesses e desejos dos membros do grupo, sendo difícil manter a sua preferência individual (Messervey & Santor, 2000).

“Sim sim, isso sempre, uns gostam mais de umas coisas do que de outras, uns gostam de fazer mais algumas coisas do que outras mas chegamos sempre a um consenso somos todos amigos falamos, cada um dá as suas ideias ou um tem a sua ideia e depois convida e se quisermos vamos divertir-nos.”(D.)

Na sub-categoria ***“Percepção de influência/ pressão de pares”*** a maioria dos adolescentes não considera que os seus pares funcionem como agentes de influência para comportamentos desviantes, sendo estes dados discordantes em relação aos estudos realizados que afirmam existir uma pressão de pares no que diz respeito a este tipo de comportamentos (Newman & Newman, 1986, cit. por Messervey & Santor, 2000), tal como uma susceptibilidade a estas pressões por parte dos adolescentes de modo a mostrarem compromisso e lealdade para com o grupo (Newman & Newman, 1986, cit. por Messervey & Santor, 2000), os adolescentes afirmam, deste modo, não sentir pressão de pares ainda que seja importante ouvirem e considerarem as opiniões destes na medida em que podem funcionar como alertas para algo que não devem fazer, verificando-se a este nível que os pares podem ser percebidos como agentes de influência para comportamentos positivos, estando esta informação de acordo com a literatura na medida em que os pares não têm de ser obrigatoriamente uma influência negativa (Hartup & Stevens cit. por Shaffer, 2005).

“Não eu não sou de me deixar influenciar se eu tiver uma opinião é a minha e podemos ter opiniões diferentes. (...) Sim sim, e às vezes são diferentes mas não é por isso que deixam de ser amigos e de falar comigo. (...) Hmmm, importante é para saber o que é que eles acham... (...) Às vezes eu posso estar a pensar a fazer alguma coisa mal e eles avisam-me... e mostram-me que aquilo que eu estava a pensar não é boa ideia então eu penso e posso mudar o que ia fazer mas não é influenciar é fazer-me pensar bem no que vou fazer.” (A.)

Na sub-categoria ***“Importância/ suporte emocional”*** os adolescentes afirmam na sua maioria que as relações com os grupos de pares são essenciais tal como refere Erickson (1968, cit. por Clasen & Brown, 1985) e funcionam como fonte de suporte e apoio tal como afirma Kracke (2002, cit. por Shaffer, 2005). Os adolescentes afirmam que com o seu grupo de pares se sentem compreendidos e apoiados e são percebidos como fontes de afecto dados que também vão de encontro à literatura, pois Buhrmester (1990) e Laursen (1996) afirmaram que os pares são fontes de afecto, solidariedade e compreensão.

“É importante faz bastante falta (...) Porque é diferente quando estás com os amigos têm a tua idade entendem-te fala-se com eles (...) sinto mais apoio, os amigos são um apoio, às vezes concordam outras vezes criticam mas pronto faz parte (...) Sim sem dúvida, com eles... é muito importante porque mesmo ainda falando do namorado, o namoro acaba as amizades não acabam por isso é muito importante ter-mos o nosso grupo de amigos que são o nosso suporte para o bom e para o mau.” (C.)

5. Discussão de resultados e conclusões

A presente investigação tinha como objectivo estudar, as percepções que os adolescentes têm da pressão de pares quando têm de tomar uma decisão, nomeadamente em relação à escolha de um parceiro romântico e à escolha de um percurso curricular.

A literatura existente afirma que a adolescência é uma fase de busca de autonomia, e esta aparece como a tarefa desenvolvimentista mais importante desta fase (Stephen, Eastman & Cornelius, 1988; Fleming, 2004).

Os dados obtidos sugerem que os adolescentes da faixa etária pertencente ao intervalo 14-17 anos mostram grande autonomia comportamental (Douvan & Adelson, 1966, cit. por Fleming, 2004) no sentido em que mostram capacidade para, de um modo geral, tomarem decisões por si próprios, ainda que tenham em consideração as opiniões dos pais, que assumem aqui um papel fulcral. Segundo a literatura seria de esperar que os pares assumissem um papel de grande relevância e importância (Laursen, 1996; Menezes, 2005) no entanto são os pais que aqui assumem esse papel, sendo estes que os adolescentes procuram quando têm de tomar decisões. Por sua vez Hans Seabab (1986, cit. por Shaffer, 2005) defende que os pais mostram ter mais influência em temas ligados a questões escolares, objectivos profissionais e decisões orientadas para o futuro, estando os dados recolhidos em total concordância.

Quando explorada a questão de uma decisão quanto ao percurso curricular e o modo como esta é feita, os dados mostram que de facto este é um processo onde interagem diferentes variáveis tal como defende Super (1957, cit por Herr, 2008). Os adolescentes afirmam existir uma exploração do assunto essencialmente com os pais, afirmando mesmo não serem assuntos que explorem muito com o seu grupo de pares, assumindo aqui os pais tal como referido um papel fundamental e crucial, ainda que as decisões sejam tomadas de acordo com a vontade própria dos adolescentes sendo acima de tudo importante as suas habilidades e interesses.

Neste sentido pode-se concluir, que no que respeita à tomada de decisão quanto à escolha de um percurso curricular os adolescentes mostram grande autonomia comportamental tomando decisões evidenciando a sua auto-orientação (Douvan & Adelson, 1966, cit. por Fleming, 2004), sendo que não é percebida qualquer tipo de pressão por parte dos pares, e são os pais que aqui surgem como maiores agentes de influência e de exploração. Estes dados estão em discordância com a literatura no sentido em que é referido que são os pares quem influenciam o estabelecimento de

objectivos pessoais (Nurmi, 1991, 2001) e que são estes que constituem o contexto para o desenvolvimento vocacional, em particular a exploração de carreira (Malmberg, 2001).

Quanto à escolha de um parceiro romântico, também nesta decisão, os adolescentes apresentam a capacidade de tomar decisões por si próprios tendendo a seguir as suas opções pessoais, ainda que este seja um contexto explorado mais com o grupo de pares do que com os pais, tal como era esperado. A literatura refere-nos que os adolescentes passam cada vez mais tempo com seu grupo de pares, e são estes que constituem o contexto social que permite o desenvolvimento dos adolescentes a este nível (Laursen, 1996, Menezes, 2005), sendo assim de esperar que sejam os pares a fornecer o contexto necessário à exploração desta tarefa característica da adolescência. Os adolescentes referem ser os pares com dispendem mais tempo, praticando muitas actividades em conjunto tal como refere Berndt (1996, cit. por Shaffer 2005) e Larson e Richards (1991, cit. por Shaffer 2005). No entanto ao contrário do que no diz Brown (1999), os pares não surgem como controladores do contexto social da relação, uma vez que, tal como referido não são percebidas pressões dos pares a este nível.

Apesar da autonomia comportamental demonstrada, os pares surgem para os adolescentes como base de apoio e suporte, uma fonte de afecto e compreensão o que vai de encontro à revisão de literatura realizada (Laursen, 1996; Kracke, 2002; Shaffer, 2005). No entanto e ao contrário do que seria de esperar também os pais são sugeridos pelos adolescentes como uma grande base de suporte emocional, sendo a relação entre os adolescentes e os pais uma relação descrita pelos adolescentes com satisfatória e promotora de bem-estar, ao contrário do que nos refere a literatura, que indica que este é um período rico em conflitos entre pais e adolescentes. Neste sentido pode-se afirmar que os adolescentes demonstram autonomia emocional (Douvan & Adelson, 1966, cit. por Fleming, 2004) na medida em que mostram confiança em definir objectivos independentemente dos desejos dos pais (Noom, Dekovick & Meeus, 1999) os adolescentes experienciarem um processo de autonomização em relação aos pais, no entanto têm em consideração e procuraram a opinião destes e os pais são vistos , tal como já referido, uma base de apoio e suporte emocional. Neste sentido podemos concluir que tanto os pares como os pais surgem para os adolescentes como essenciais e cruciais, funcionando como base de suporte, sendo isto visível em todas as idades estudadas o que pode ser visto com uma mais-valia na medida em que são

experienciados apoios e suportes dos dois lados promovendo assim um maior bem-estar nos adolescentes.

De modo a responder às questões de investigação propostas no início deste estudo, pode-se concluir que os pares não funcionam como agentes de influência na tomada de decisão dos adolescentes, sendo este papel por sua vez assumido pelos pais, ainda que no entanto os adolescentes afirmem ser capazes de tomar decisões por si próprios não se sentindo influenciados, evidenciando assim autonomia ao nível comportamental (Douvan & Adelson, 1966 cit. por Fleming, 2004).

Quanto à escolha de um percurso vocacional são também os pais a funcionarem como agentes de influência, sendo este um contexto que segundo os adolescentes é explorado maioritariamente com os pais, não assumindo aqui os pares qualquer efeito, nem se verificando a existência de pressões a este nível.

Quanto à escolha de um parceiro romântico, esta é a decisão que os adolescentes tomam de forma mais independente. Apesar de assumirem ser com os pares que surge o contexto de exploração deste tema, afirmam que todas as decisões tomadas neste sentido são feitas de acordo com a sua vontade própria não assumindo neste caso nem os pares nem os pais influência.

Com isto os adolescentes mostram de facto estar a experienciar e a viver um processo de autonomização em relação aos pais e aos pares, nomeadamente no que diz respeito às dimensões emocional e comportamental da autonomia (Douvan & Adelson, 1966, cit. por Fleming, 2004) tal como era esperado, no entanto é de salientar a ausência de pressão de pares no sentido de haver um incentivo activo para fazer alguma coisa (Brown et al., 1986, cit. por Santor & Messervey 2000) uma vez que esta não se verifica em nenhum dos contextos estudados.

Em investigações futuras torna-se então interessante avaliar as variáveis que estão subjacentes à relação estabelecida com os pais na adolescência uma vez que esta mostrou ser bastante satisfatória e promotora de bem-estar.

Torna-se também interessante aprofundar os aspectos que aqui se diferenciaram da literatura apresentada nomeadamente o papel dos pares nos relacionamentos amorosos dos adolescentes, tal como um estudo que permitisse verificar a dinâmica da pressão de pares, uma vez que esta não foi verificada, tornando-se interessante perceber se este é um fenómeno que tem vindo a ser menos sentido e percebido pelos adolescentes, tal como perceber quais são as variáveis que promoveram ou não as mudanças nesse fenómeno.

6- Referências bibliográficas

- Balbinotti, M. A. A. (2003). A noção transcultural de maturidade vocacional na teoria de Donald Super. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 16: 461-473
- Berndt, T. J. & Keefe, K. (1995). Friends influence on adolescents adjustment to school. *Child Development*. 66: 1312 – 1329.
- Brown, B. B. (2004). Adolescents relationships with peers. In R. Learner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*. (pp. 363-394). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Brown, B. B. (1999). “You’re going out with who?” Peer group influences on adolescent romantic relationships in adolescence. In: W. Furman, B. B. Brown & C. Feiring (Eds.), *The developmental of romantic relationships in adolescence*. (pp. 291 – 330). New York: Cambridge University Press.
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61: 1101-1111.
- Caetano, A., Rivero, C., Perloiro, F., Marujo, H., Neto, L. M. & Charepe, Z. (2010). *Inquérito apreciativo*. Acedido em 12 de Junho de 2010, em <http://inqueritoapreciativo.com/>
- Clasen. D. R. & Brown, B. B. (1985). The multidimensionary of peer pressure in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*. 14: 451 – 468.
- Collins, W. A. (2003). More than myth: the developmental significance of romantic relationships during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*. 13: 1 – 24.
- Collins, W. A., Maccoby, E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature or nurture. *American Psychologist*. 55: 218-232.
- Collins, W. A., & Sroufe, L. A. (1999). Capacity for intimate relationships: A developmental construction. In: W. Furman, B. B. Brown, & C. Feiring (Eds.), *The development of romantic relationships in adolescence*. (pp. 125–147). New York: Cambridge University Press.
- Cooperrider, D. L. & Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. In: R. Woodman & W. Pasmore (Eds.), *Research in Organizational Change and Development*. 1: 129 – 169.
- De Shazer, S. (1991). *Putting difference at work*. New York: Norton.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2003). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, California, EUA: Sage.
- Dunphy, D. C. (1963). The social structure of urban adolescent peer groups. *Sociometry*. 26: 230-246.
- Ferreira, N. & Nelas, P. B. (2006). Adolescências... Adolescentes. *Revista Millenium*. 32: 141-162.
- Fleming, M. (2004). Adolescência e autonomia- O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais. 3ª Edição, Edições Afrontamento. Porto.
- Furman, W. & Collins, W.A., (2009). Adolescents' relationships with peers. In: R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology*. (pp. 341-361). New York: Wiley.
- Furman, W., Simon, V. A., Shaffer, L. A., & Bouchey, H. A. (2002). Adolescents working models and styles for relationships with parents, friends, and romantic partners. *Child Development*. 73: 241-255.
- Furman, W. & Wehner, E. A. (1997). Adolescent romantic relationships: A developmental perspective. In: S. Shulman & W. A. Collins (Eds.). *New directions for child development: Adolescent romantic relationships*. (pp. 21 – 36). San- Francisco: Jossey-Bass.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentido e formas de uso*. (1ª Ed.) Estoril: Príncipe
- Herr, E. L. (2008). Capítulo I – Abordagens à intervenção de carreira: perspectiva histórica. In: Taveira, M. C. & Silva, J. T. *Psicologia vocacional – Perspectivas para a intervenção*. (pp. 13-28) Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Kracke, B. (2002). The role of personality, parents and peers in adolescents career exploration. *Journal of Adolescence*. 25: 19 – 30.
- Laursen, B. (1996). Closeness and conflict in adolescent peer relationships: Interdependence with friends and romantic partners. In: M. Bukwiski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.). *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. (pp. 186 – 210). Cambridge University Press.
- Malmberg, L.E. (2001). Future-orientation in educational and interpersonal contexts. In J.E. Nurmi (Eds.), *Navigating through adolescence: European perspectives* (pp. 119-140). New York: Routledge Falmer.

- Marujo, H. A., Neto, L. M., Caetano, A., & Rivero, C. (2007). Revolução positiva: Psicologia positiva e práticas apreciativas em contextos organizacionais. *Comportamento Organizacional e Gestão*. 13: 115-116.
- Matallo, E., & Padua, M. (2007). *Metodologia de pesquisa: Abordagem teórico-prática*. (13ª Ed.). Brasil: Papirus Editora
- Menezes, I. (2005). O Desenvolvimento Psicossocial na Adolescência: Mudanças na definição de si próprio, nas relações com os outros e na participação social e cívica. In: G. Lobato Miranda & S. Bahia (Eds.). *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. (pp. 93 – 117). Lisboa: Relógio d'Água.
- Meeriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to desing and implementation*. (1ª Ed.) San Francisco : Jossey-Bass: A Wiley Company.
- Montgomery, M. J., & Sorell, G. T. (1998). Love and dating experience in early and middle adolescence: Grade and gender comparisons. *Journal of Adolescence*. 21: 677-689.
- Muuss, R. (1976). *Teorias da adolescência*. Interlivros. Belo Horizonte.
- Noom, M. J., Dekovic, M. & Meeus, W. H. J. (1999). Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: a double edge sword?. *Journal of Adolescence*, 22: 771 – 783
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*. 11: 1 - 59.
- Nurmi, J. E. (2001). Adolescents' self-direction and self-definition in age-graded sociocultural and interpersonal contexts. In J. E. Nurmi (Eds.), *Navigating through adolescence: European perspectives* (pp. 229-249). New York: Routledge Falmer.
- Patton, W. & Porfeli, E. J. (2007). Career exploration for children and adolescents. In: V. B. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career Development in Childhood and Adolescence* (pp. 47-69). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (2ª Ed.). Lisboa: Gradiva.
- Santor, D. A. & Messervey, D. (2000) Measuring peer pressure, popularity, and conformity in adolescent boys and girls: Predicting school performance, sexual attitudes, and substance use. *Journal of Youth and Adolescence*. 29: 163 – 182.

Savin-Williams, R. C. & Berndt, T. J. (1990). Friendship and peer relations during adolescence. In: S. S. Feldman & G. Elliott (Eds.). *At the threshold: The developing adolescence*. (pp. 277 – 307). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Shaffer, D. R. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento: Infância e Adolescência*. 6ª Edição, Thomson. São Paulo- Brasil.

Schultheiss, D. E. P. (2007). Career development in the context of children's and adolescents' relationships. In V. B. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career Development in Childhood and Adolescence* (pp. 47-69). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.

Silva, J. T. (2004). Avaliação da maturidade de carreira. In L. M. Leitão (Eds.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 265-316). Coimbra: Quarteto.

Sprinthall, N. & Collins, A. W. (1994). *Psicologia do Adolescentes: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa. Fundação Calouste Goulbenkian.

Steinberg, L. & Silk, J. (2002). Parenting Adolescents. In: Bornstein, M. (2ª Eds.), *Handbook of Parenting: Children and Parenting*. (pp. 103-126). Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers. New Jersey.

Steinberg, L. & Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Development*. 57: 841 – 851.

Stephen, A. S., Eastman, G. & Cornelius, S. (1988). Adolescent autonomy and parental stress. *Journal of Youth and Adolescence*. 17: 377 – 391.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. EUA: Sage Publications, Inc.

Super, D. E. (1983). Assessment in career guidance: Toward truly development counseling. *Personnel & Guidance Journal*. 61: 555-562.

Super, D. E. (1992). Toward a comprehensive theory of career development. In: D. H. Montross & C. J. Shinkman (Eds.), *Career development: Theory and practice* (pp. 35-64). USA: Charles C. Thomas Publisher.

Super, D. E. & Hall, D. T. (1978). Career development: Explorations and planning. *Annual Review of Psychology*, 29: 333-372

Taveira, M. C. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. 1ª Edição. Braga: Centro de estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Taveira, M. C. (2004). Avaliação da exploração vocacional. In L. M. Leitão (Eds.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 317-345). Coimbra: Quarteto.

Watkins, J. M.; Mohr, B. & Ralph, K. (2001). *Appreciative Inquiry: Change on the speed of imagination*. (2ª Ed.) San Francisco: Jossey-Bass: A Wiley Company.

Zimmer-Gembeck, M. J., Siebenbruner, J. & Collins, W. A. (2001). Diverse aspects of dating: associations with psychosocial functioning from early to middle adolescence. *Journal of Adolescence*. 24: 313 – 336.

ANEXOS

ANEXO A

Guião da entrevista semi-estruturada

Tema / Objectivo	Tópicos exemplo de questão	Observações
------------------	----------------------------	-------------

<p>Legitimar a entrevista:</p> <p>Informar sobre o âmbito do trabalho que conduziu à realização desta entrevista.</p>	<p>“Chamo-me Sara estou a frequentar um curso de Mestrado Integrado em Psicologia, na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, e no âmbito do meu mestrado estou a realizar a minha tese que pretende perceber como é que os adolescentes tomam decisões.”</p>	<p>Frisar que se trata de um estudo.</p>
<p>Motivar o entrevistado:</p> <p>Informar sobre a importância da participação do entrevistado.</p> <p>Utilização dos dados recolhidos.</p>	<p>“Necessito da tua colaboração para conseguir então perceber como é que os adolescentes tomam decisões de um modo geral e depois em temas mais específicos.”</p> <p>“Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e anonimato.”</p>	<p>Esclarecer:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objectivo da entrevista; - Não existem respostas correctas ou erradas. <p>Garantir confidencialidade e anonimato do sujeito, bem como a protecção e não difusão dos registos.</p>
<p>Dados biográficos do entrevistado:</p> <p>Realizar uma breve caracterização do</p>	<p>Sexo:</p> <p>Feminino Masculino</p>	<p>Importante diferenciação do sexo pois estudos apresentam diferenças significativas.</p>

entrevistado.	<p>“Qual a tua idade?”</p> <p>“Em que ano estás?”</p>	<p>Importante saber o ano para perguntas posteriores relativas à escolha da área/agrupamento que escolheram ou vão escolher.</p>
<p>Tomada de decisão:</p> <p>Perceber como é que os adolescentes tomam decisões.</p>	<p>Como costumam tomar decisões?</p> <p>Costumas pedir ajuda para tomar decisões?</p> <p>Os pais desempenham um papel importante neste processo? E os amigos?</p> <p>Recorres a estes de igual forma ou depende dos temas? Por exemplo?</p>	<p>Estas questões têm como principal objectivo perceber como os adolescentes tomam decisões e a quem costumam recorrer, uma vez na bibliografia é defendido que os adolescentes recorrem aos pais e ao seu grupo de pares consoante os temas.</p>
<p>Processo de autonomização:</p> <p>Perceber como é que os adolescentes vivem e sentem este processo em relação aos pais.</p>	<p>Como descreves a tua relação com os teus pais?</p> <p>Costumas pedir-lhes ajuda para tomar decisões? Que tipo de decisões?</p> <p>Sempre foi assim?</p> <p>E os teus amigos também te ajudam quando precisas de tomar alguma decisão?</p>	<p>Estas questões têm como objectivo perceber como é a relação com os pais e o papel que estes e os pares exercem na tomada de decisão dos adolescentes, e se existe diferença de acordo com o tipo de decisão a ser tomada.</p>

	<p>Os teus pais dão-te muita liberdade? Em que aspectos?</p> <p>Sempre foi assim? Como começou?</p> <p>Como te sentes em relação a isso?</p>	<p>Perceber se os adolescentes têm muita autonomia, pois segundo o artigo adolescentes muito autónomos desde cedo apresentam uma menor resistência à pressão de pares.</p>
<p>Grupo de pares:</p> <p>Perceber a importância destes no processo de desenvolvimento dos adolescentes.</p>	<p>Costumas fazer actividades em grupo?</p> <p>O que costumam fazer?</p> <p>Os teus amigos são uma influência para ti? Em que aspectos?</p> <p>Quando as tuas decisões foram aceites no teu grupo de amigos como é que te sentis-te? Porquê é que achas que isso aconteceu/ acontece?</p> <p>Achas importante pertencer a um grupo? Porquê?</p>	<p>Estas questões têm como objectivo perceber a importância do grupo de pares do adolescente e que influencia exercem sobre este.</p>
<p>Pressão de pares:</p> <p>Perceber de que modo e como e que ocorre tal como a percepção que os adolescentes têm desta pressão.</p>	<p>A opinião dos teus amigos é importante quando tens de tomar alguma decisão? Porquê?</p> <p>Em que decisões achas mais importante a opinião deles?</p> <p>Quando tens de tomar uma decisão tens em conta o que tu queres e o que para ti é mais importante?</p>	<p>Estas questões pretendem averiguar a existência de pressão de pares e de que modo os adolescentes a percebem, de que modo e em que contextos esta ocorre, e se estes mostram ser</p>

	<p>Como reages se o teu grupo de amigos não estiver de acordo com a decisão que queres tomar?</p> <p>Por exemplo, quando têm de escolher um namorado/a é importante a opinião dos teus amigos? Porquê?</p> <p>A escolha do teu namorado/a tem de estar de acordo coma opinião do teu grupo?</p> <p>E na escola, porquê escolhes-te esta área?</p> <p>Sempre foi a área que quiseste escolher?</p> <p>Os teus amigos que área escolheram?</p> <p>Tiveram alguma importância na tua escolha? Porquê? De que maneira?</p>	<p>adolescentes que cedem ou não a esta nomeadamente nos temas de escolha de um namorado e escolha de uma carreira profissional.</p>
--	--	--

ANEXO B

Pedido de autorização aos
encarregados de educação

Pedido de autorização aos encarregados de educação

O meu nome é Sara Ribeiro, sou licenciada em Ciências Psicológicas e estou actualmente a realizar o curso de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. No âmbito desta formação encontro-me a realizar uma investigação sobre a percepção da pressão de pares na tomada de decisão dos adolescentes. Dado que esta investigação é de índole empírica, necessito de aceder a casos reais para recolha de dados através de entrevistas aos adolescentes, gravadas em formato áudio. Todo o estudo realizado respeitará as orientações ético-deontológicas previstas para os contextos clínicos de investigação, nomeadamente no que diz respeito às questões de anonimato e confidencialidade. A entrevista tem uma duração prevista de 20 minutos, onde serão abordados temas como a tomada de decisão, a escola, os amigos e os namoros.

Desta forma, necessito da sua permissão para realizar a entrevista ao seu educando, estando completamente disponível para outros esclarecimentos.

Para efeitos de contacto:

Sara Ribeiro

Sara_ribeiroo@hotmail.com

918794565

Eu _____, autorizo o
meu
educando, _____ a
participar numa entrevista individual, gravada em formato áudio, para efeitos de
realização do projecto de investigação de final de curso de Psicologia cujo tema é
“Percepção da pressão de pares na tomada de decisão dos adolescentes”.

Encarregado de Educação

ANEXO C

Consentimento Informado

Consentimento Informado

Eu, _____, autorizo a gravação desta entrevista individual, em formato áudio, para efeitos da participação no projecto de investigação de final de curso de Psicologia cujo tema são as “Percepção da pressão de pares na tomada de decisão dos adolescentes”.

Participante

Anexo D

Análise de Conteúdo

Categorias	Subcategorias	Participantes
Tomada de decisão	Processo de tomada de decisão	<p>“Escolho a melhor” (M).</p> <p>“Não... eu costumo tomar as minhas decisões sozinha” (M).</p> <p>“Primeiro tenho de pensar, penso nas opções que tenho e depois decido.” (B).</p> <p>“Posso falar com alguém mas depende...” (B).</p> <p>“...se me chatear com alguma amiga ou assim outra coisa do género falos com as minhas amigas e pergunto-lhes a opinião...” (B).</p> <p>“Hmmm, sozinho...” (MA).</p> <p>“Penso nas coisas as vezes e depois faço, depende...” (MA).</p> <p>“Depende das coisas que tenho de decidir...” (MA).</p> <p>“Também depende dessas coisas, tipo coisas da sala de aula e com os professores eu decido logo na hora...” (MA).</p> <p>“As minhas decisões são tomadas de acordo com aquilo que eu penso mas peço ajuda à minha mãe” (C).</p>

		<p>“Falo com os meus amigos, com os meus pais com a minha irmã de vez em quando, quando é em relação a saídas falo com o meus pais, falo sempre com os meus pais basicamente” (D).</p> <p>“Assim no geral... penso o que é que posso fazer e depois decido” (A).</p> <p>“Normalmente é sozinho mas depende...” (A).</p> <p>“Depende do que for para decidir... tipo se for assim alguma coisa e importante ou que ache que preciso de ajuda sim peço.” (A).</p> <p>“Penso no meu objectivo final e consoante o meu objectivo final tomo essa decisão, penso no que me vai servir mais no futuro.” (J).</p> <p>“eu posso pedir ajuda deles no entanto não sou completamente influenciável, se tiver muito fincado numa coisa é a minha opinião que levo para a frente.” (J).</p> <p>“Tomar decisões... costumo pensar para mim, tomo decisões para mim primeiro mas também depende das decisões” (R).</p> <p>“Depende do tipo de</p>
--	--	---

		<p>decisão que for para tomar mas mesmo assim qualquer que seja o tipo de decisão passa por mim primeiro” (R).</p>
	<p>Percepção da influência dos pais</p>	<p>“Sim em todos os assuntos eu peço a opinião dela.” (C).</p> <p>“Bastante, quando tenho de tomar decisões a opinião dela é fundamental mas também tenho em consideração aquilo que penso, consigo tomar as decisões por mim própria é só para ter uma opinião daquilo que ela pensa sobre...” (C).</p> <p>“...é por isso que a opinião dela para mim é essencial” (C).</p> <p>“Se eu tiver de fazer alguma coisa e se eu gostar mesmo não, não dou tanta importância faço aquilo que eu penso e aquilo que eu quero.” (C).</p> <p>“Sim são bastante importantes” (D).</p> <p>“...mas depois acabo sempre por falar com os pais também...” (D).</p> <p>“É mesmo para tudo, às</p>

		<p>vezes decisões difíceis...” (D).</p> <p>“Sim também, mas por exemplo a minha mãe consegue-se por no meu lugar fala como se fosse um de nós.” (D).</p> <p>“É mais a dos pais mas...” (D).</p> <p>“Isso depende dos assuntos, se for alguma coisa mais séria tipo da escola falo com os pais...” (A).</p> <p>“Aos meus pais principalmente...” (J).</p> <p>“Não não as decisões mais de vida é aos meus pais de futuro (J).</p> <p>“Sim, mais os pais porque é nas decisões mais importantes...” (J).</p> <p>“...no fundo eu acho que tem bastante peso a opinião da minha mãe.” (C).</p> <p>“...influência mesmo é quase sempre a minha mãe em todos os aspectos.” (D).</p> <p>“Depende... há tipo de conselhos e conversas que não tenho com a minha família...conversas que se têm com a família acho que também é uma questão de respeito” (R).</p>
--	--	--

			“À família também...” (R).
	Influência/ Importância dos amigos		<p>“Epá é mais em relação a saídas e saídas à noite...” (D).</p> <p>“...às vezes sim falo com eles dão-me a opinião deles também é importante para depois eu poder ver e decidir.” (D).</p> <p>“..se for outra coisa qualquer da escola também mas de amigos ou assim falo com amigos.” (A).</p> <p>“agora coisas a curto prazo decisões mais primárias é aos amigos.” (J).</p> <p>“há conversas que se têm com os amigos...” (R).</p> <p>“Nos relacionamentos, amizades...” (R).</p>
	Decisões quanto ao percurso escolar	Influência dos pais	<p>“Isso pergunto à mãe” (M).</p> <p>“Ainda não, só falei como a minha mãe porque ela teve-me a dizer o que é que achava melhor, mas não sei...” (M).</p> <p>“Não, a minha é que é a mais importante, o que eu gostar mais é que é o mais importante” (M).</p> <p>“Sim a opinião dela é importante...” (M).</p>

			<p>“Sim... se for qualquer coisa mais relacionada com escola essas coisas assim falo com o meu pai...” (B).</p> <p>“...com o meu pai” (B).</p> <p>“Sim, o meu pai já falou comigo sobre as áreas e os cursos, tipo explicou-me e disse o que achava melhor.” (B).</p> <p>“Não, importante é o que eu gosto e quero” (B).</p> <p>“Sim, o meu pai diz que humanidades não é tao bom, tipo ele explica para eu saber mas também me diz que o que interessa é o que eu gosto e eu também acho que é assim, se não depois posso-me arrepender do que escolhi porque não era o que queria e gostava...” (B).</p> <p>“...mas assuntos assim tipo que tenham a ver com decisões para o futuro é o meu pai...” (MA).</p> <p>“Assim o que é melhor para mim na escola no futuro...” (MA).</p> <p>“Ahhh, isso ainda não... Isso depois tenho de falar com o pai e com a mãe para ver o que é que eles me aconselham, são eles que me vão ajudar...” (MA).</p>
--	--	--	--

		<p>“Muito importante...” (MA).</p> <p>“A opinião da minha mãe também foi importante porque ela estava-me sempre a dizer “***** vais para Ciências vais ter matemática e físico-química são as coisas que tens mais dificuldade e depois eu própria sei que tenho dificuldades não podia fechar os olhos a isso...” (C).</p> <p>“Sim vou-lhes pedir ajuda para ver o que é que eles me aconselham e é isso que vou escolher...” (MA).</p> <p>“...como sempre converso com a minha mãe sobre isto e ela diz-me que eu tenho de fazer o que gostar...” (C).</p> <p>“Falei com a minha mãe, o mais importante foi falar com a minha mãe e ela disse-me eu vou-te apoiar vou-te inscrever se passares tudo bem se não depois tiras o 9º ano normal e foi assim...” (D).</p> <p>“tenho de falar com os meus pais para me ajudarem” (A).</p> <p>“Sim porque eles sabem o que é melhor e também sabem o que eu gosto por isso podem ajudar-me.”</p>
--	--	---

		<p>(A).</p> <p>“...o meu pai também tirou economia e isso na altura contou para decidir, para além de gostar fui um bocado influenciado pelo meu pai e pela minha mãe que gostou muito da ideia também.” (J).</p> <p>“...principalmente aos meus pais... a minha mãe tentou influenciar-me para economia o meu pai disse para fazer o que gostava...” (J).</p> <p>“Foi importante... se o meu tivesse dito, vai para economia era o que eu tinha feito porque estava na dúvida porque eram os dois a dizer e eu estava muito na dúvida e os pais querem o melhor para nós” (J).</p> <p>“...é mais sobre a escola” (R).</p> <p>“Sim com os meus pais e a minha irmã tipo a dizer o que é que achava para ver se eles também achavam o mesmo e a minha irmã que como esta na faculdade percebe melhor isso mas não foi tanto para tomar a decisão porque essa tomei por mim.” (R).</p> <p>“Sim vou aos meus pais e à minha irmã porque eles percebem e sabem melhor e</p>
--	--	---

			podem aconselhar-me ...” (R).
		Percepção da influência do grupo de pares	<p>“A opinião... dos amigos também mas o que interessa mais é a minha opinião é o que eu escolho para decidir” (M).</p> <p>“Sim falamos na escola...” (B).</p> <p>“É importante para saber delas” (B).</p> <p>“Não, porque o meu grupo de amigos nem é ninguém da minha turma por isso já estamos todos separados.” (B).</p> <p>“Acho que não porque também não queria estar a ir para uma coisa que não gostava e depois ter de fazer isso, acho mais importante ser o que gosto.” (B).</p> <p>“...com os amigos tipo falamos disso mas não é assim muito importante...” (B).</p> <p>“Não dos amigos nisto não...” (MA).</p> <p>“Não, eu sigo aquela que eu quero não porque os outros vão...” (MA).</p> <p>“...entretanto a minha melhor amiga foi para</p>

			<p>ciências e eu acabei por ir para Ciências” (C).</p> <p>“Sim sim nisso fui influenciável mas depois...” (C).</p> <p>“Não não foi importante, alguns até ficaram chateados porque eu tive de sair aqui da escola mas não foi por isso que deixaram de ser meus amigos eu continuo a vir cá continuamos a falar e a combinar coisas...” (D).</p> <p>“os amigos eu por acaso não falei muito disso com eles...” (D).</p> <p>“É importante para saber para onde é que eles vão também...” (A).</p> <p>“Nada, houve alguns que me disseram que estava a ser muito burro em ir para desporto outros não mas aqui a opinião deles não teve influência nenhuma.” (J).</p> <p>“Aqui não interessava muito porque tenho é de pensar no meu futuro, sim acima de tudo é importante o que eu quero fazer.” (R).</p>
--	--	--	---

		<p>Decisão final</p> <p>“O que eu gostar mais de fazer”(M).</p> <p>“...o que interessa mais é a minha opinião é o que eu escolho para decidir” (M).</p> <p>“A minha decisão e o que eu quero e gosto.” (B).</p> <p>“Fui eu, eu própria acabei por decidir ir para a área que eu gostava mais, área que eu pensei que ia ter mais oportunidades e me dar melhor então eu escolhi ciências. Fiz os testes psicotécnicos no 9º ano e deu-me Linguas e Humanidades estive lá um mês... mas depois não me dei bem então fui para humanidades...” (C).</p> <p>“há coisas que temos de decidir por nós próprias e isso iria implicar com o meu futuro...” (C).</p> <p>“Aqui vai ser importante acima de tudo o que acho o que eu quero e o que eu gosto, posso pedir opiniões... então é mesmo assim, neste assunto é a minha opinião que mais conta.” (C).</p> <p>“Foi assim, eu do 8º para o 9º já a tinha tomado não é que não conseguisse fazer os exames mas não quis optar pelos exames quis optar pelo curso, dizem que</p>
--	--	---

		<p>é por ser mais fácil até pode ser mais fácil mas eu fui por gostar mais.” (D).</p> <p>“O mais importante é eu gostar, mas eles vão-me ajudar a ver as diferentes opções” (A).</p> <p>“Sim é isso e depois eu decido o que gostar mais, mas devo ir para economia não sei” (A).</p> <p>“... mas a decisão é minha porque é o meu futuro tem de ser uma coisa que eu goste mesmo...” (A).</p> <p>“Não decidi à ultima da hora... se eu recuar seis meses da minha vida estava completamente fincado e com toda a certeza absoluta em ir para economia... mas de um momento para outro comecei a pensar no que é que gostava e não me conseguia ver fechado num escritório um dia inteiro e vi que a minha paixão era o futebol...” (J).</p> <p>“Eu decidi-me acima de tudo pelo que eu queria, sempre gostei de línguas então pronto, eu estou em humanidades, mas também para fugir à matemática porque um caminho por aí não ia dar mesmo.” (R).</p> <p>“Não tem de contar acima de tudo o que eu quero e gosto e eles apoiam-me</p>
--	--	---

			<p>tenho a certeza o ajudarem-me e mostrarem-me as opções e dizerem eu acho que esta é melhor por isto ou aquela é melhor por aquilo tipo assim...” (R).</p> <p>“Sim isso sim a decisão final é a minha porque sou eu que vou continuar a estudar.” (R).</p>
	Decisão quanto à escolha de um parceiro romântico	Percepção da influência dos pais	<p>“Sim ela aconselha-me ou se me chatear com ele ela dá-me apoio e conversa comigo...” (C).</p> <p>“...alguma coisa que se passe com a minha namorada se eu não tiver bem com ela por exemplo eles explicam-me conseguem ver as coisas de outra maneira de uma forma mais adulta.” (D).</p>
		Percepção da influência dos grupos de pares	<p>“Ahh isso é só com os amigos, mais com as amigas.” (M).</p> <p>“Não isto são coisas mais</p>

		<p>intimas é com as amigas.” (M).</p> <p>“Oh falamos se aquele é giro e de quem é que gosta e essas coisas.” (M).</p> <p>“É, mas depois se gostar e elas não azar gosta e pronto.” (M).</p> <p>“Acho que não, eu é que tenho de gostar.” (B).</p> <p>“Nós perguntamos sempre o que é que elas acham, mas o mais importante é nós gostar-mos” (B).</p> <p>“Eu acho que elas não iam dizer isso mas se dissessem não me importava.” (B).</p> <p>“Eu às vezes dou ouvidos a ela mas primeiro é o que eu quero” (MA)</p> <p>“Tinham uma opinião diferente da minha... a mim foi uma pessoa que me surpreendeu porque eu achava que era o tipo de rapaz que não valia apena e eu tinha amigas que me diziam epá não fala com ele mas não te entusiasme muito, depois eu tinha medo também por causa da opinião das amigas das coisas que elas diziam eu tinha medo mas depois acabei por ver as mudanças no decorrer do tempo e mudei a minha opinião</p>
--	--	--

		<p>sobre ele...” (C).</p> <p>“Foi foi bastante importante ate houve uma que me disse que se calhar eu devia avaliar melhor as coisas...” (C).</p> <p>“Não, podia ficar de pé mais atrás mas não tinha desistido...” (C).</p> <p>“É importante...” (C).</p> <p>“...mas nestas coisas é mais com as amigas...” (C).</p> <p>“Foi como ele já a conhecia ela já sabia mais ou menos a coisa que ela era boa e isso também contou.” (D).</p> <p>“Tinha isso em atenção mas não desistia logo tentava conhecer melhor...” (D).</p> <p>“No aspecto de conhecer não me interessa muito a opinião deles, eles podem dar pode servir para me deixar mais alerta mas se quiser mesmo conhecer eu vou e pronto...” (D).</p> <p>“Não... aí é o meu sentido próprio que conta depois se eles não acharem ainda é melhor para mim (risos)...” (A).</p> <p>“Não... e quando eu a escolhi eu não queria saber se os meus amigos também</p>
--	--	---

			<p>achavam ou não eu achei gira e fui lá é sempre assim...” (A).</p> <p>“Ah não foi nada importante...alguns podem ter dito não por aí ou assim mas minha opinião é que é a mais importante” (J).</p> <p>“Têm alguma... mas se gostar mesmo da pessoa luta-se contra isso...” (J).</p> <p>“Sim aí a minha opinião se calhar muda um bocadinho e começo só a reparar nos pontos fracos, mas depois se eu já gostar aí já é diferente e só interessa a minha opinião...” (J).</p> <p>“É assim aquele tipo de conversas entre amigos tipo é giro o que é que achas? Mas se eles dissessem que não, não era por isso que eu ia deixar de, cada pessoa tem o seu gosto eu já achei pessoas que elas dizem menos giras mas é mesmo assim e ninguém deixa de fazer nada por isso ...” (R).</p>
		Decisão final	<p>“Ah isso não interessa se for o que eu quer, continuo a gostar dele na mesma e digo...” (M).</p> <p>“Se eu gostar dele gosto e pronto... as minhas amigas</p>

		<p>também não dizem isso... a minha opinião é que é sempre a mais importante.” (M).</p> <p>“Dou a minha opinião também mas ela é que tem de escolher, cada um é que tem de escolher o que quer mesmo que oiça a opinião dos amigos.” (B).</p> <p>“Ohh mas isso eu digo pelo meu sentido não é pelos outros, se eu achar gira vou-lhe lá pedir o número” (MA).</p> <p>“não deixava de tentar conhecer e de tentar ver depois se não desse olha não dava mas tentava conhecer um pouco mais.” (D).</p> <p>“...tinha de ser à minha maneira...” (D).</p> <p>“...mais do que noutro assunto qualquer aqui tem de ser o que nós queremos e não o que as amigas pensam e querem.” (C).</p> <p>“...mas a minha é mais, elas de início diziam não respondas tanto às mensagens e isso mas era aquilo que eu queria fazer e pronto.” (C).</p> <p>“Isso não interessa eu é que acho... depois se não gostassem fazíamos coisas separados mas também não</p>
--	--	---

			<p>deixávamos de ser amigo...” (A).</p> <p>“Não ia importara até porque se me fizessem escolher iam mostrar não ser meus amigos e os amigos respeitam as opiniões e decisões...” (J).</p>
Relação parental	Caracterização da relação	<p>“É boa, normal, falamos e às vezes também nos chateamos (risos) mas ela ajuda-me.” (M).</p> <p>“Os meus pais são separado, às vezes vivo com a minha mãe e às vezes com o meu pai , é tipo partilhado mas tenho uma boa relação com os dois...” (MA).</p> <p>“É normal, quando estou com o meu pai falo com ele e ele ajuda-me quando estou com a minha mãe também estou com ela e falo com ela e essas cenas...” (MA).</p> <p>“Sim eu e a minha mãe sempre fomos muito próximas, muito amigas mas mãe quando tem de ser também” (C).</p> <p>“Nós temos uma grande proximidade” (C).</p> <p>“É ótima, falo com eles de tudo não tenho problema nenhum em falar-lhes das coisas o que faço eles sabem sempre de tudo, é mais a minha mãe o pai já nem tanto, com ela falo mesmo de tudo é uma relação muito boa, nunca me deixaram faltar nada...” (D).</p> <p>“É boa, quando eu preciso eles ajudam-me e falamos... sim temos uma boa relação.” (A).</p> <p>“É boa, é como se fossem meus amigos, falamos de tudo... é mais com a minha mãe</p>	

		<p>de tudo mesmo depois com o meu pai também...” (J).</p> <p>“A relação é boa porque sempre que eu preciso eles falam comigo e ajudam-me.” (R).</p> <p>“Sempre foi e por isso é que eu agora seio se precisar de alguma coisa posso contar com eles e aprendi isso desde pequena.” (R).</p>
	Liberdade/ Autonomia	<p>“Eu antes não saia com os meus amigos e agora já posso” (M).</p> <p>“Eu antes podia ir a praia e lanchar e assim, mas no verão começaram a deixar-me ir aos jantares dos anos e assim, foi no verão que me começaram a deixar fazer mais coisas...” (M).</p> <p>“Sim, foi mais ou menos sempre assim... quer dizer assim a sair não...” (B).</p> <p>“Não, antes não podia sair e essas coisas.” (B).</p> <p>“Mais foi no ano passado, ou há dois anos” (B).</p> <p>“Normal... antes eles não deixavam porque era pequena mas é normal... sinto-me mais crescida e com mais responsabilidade mas isso é normal agora que passo mais tempo com os meus amigos.” (B).</p> <p>“Sim agora já saio para a rua da escola...” (MA).</p> <p>“Eu só pude sair a partir de um certa idade, quando eu tinha 15 anos comecei a sair mas era sempre “meia-noite em casa, meia-noite em casa” (C).</p> <p>“De dia sim podia ir a todo o lado mas à noite já não...” (C).</p>

		<p>“Mais a partir dos 14 anos, a minha mana tem 4 anos a mais que eu ela fez 18 começou a sair e os meus pais depois disso começaram-me a deixar sair também ela abriu-me as portas basicamente, depois a partir daí deixaram-me sempre.” (D).</p> <p>“...mas depois as saídas sempre me deixaram e tinha amigos que também era assim.” (D).</p> <p>“Sim, eles deixam-me fazer muitas coisas.” (A).</p> <p>“Não... só neste verão é que começaram a deixar mais e à noite antes não era muito mas desde o verão começaram a deixar-me ficar mais vezes com os meus amigos na rua e isso” (A).</p> <p>“Total, eu posso fazer tudo” (J).</p> <p>“Liberdade sim mas se começar a falhar com as metas que põem a liberdade desce... claro que há coisas tipo sair á noite com amigos que só as comecei a fazer quando tinha idade para isso tipo 15 anos mas sempre tive a liberdade que quis desde que mantivesse as exigências tipo no secundário manter as notas” (J).</p> <p>“Dão-me a liberdade consoante a minha idade, há coisas que não fazia antes e faço agora mas porque antes não tinha idade e agora tenho, acho que é adequado.” (R).</p>
	Percepção da liberdade/autonomia	<p>“Sinto-me bem... antes não podia porque era pequena mas agora já sou maior já posso, já tenho mais responsabilidade e os meus pais confiam em mim...” (M).</p> <p>“Sim, sim antes estava mais em casa agora</p>

		<p>que já posso faço mais coisas com eles.” (B).</p> <p>“Sim, eles têm confiança em mim mas se faço alguma coisa eles já não vão ter confiança em mim portanto tenho de fazer o que eles deixam e dizem” (MA)</p> <p>“...porque eles confiam, faço sempre o que me vão dizendo e assim eles vão-me deixando fazer mais coisas, agora ainda não tenho muita liberdade mas...” (MA)</p> <p>“Sinto-me bem porque eles confiam...” (MA)</p> <p>“Não eu acho que estou bem assim...” (MA)</p> <p>“Às vezes ficava triste... a minha melhor amiga que era quem saia comigo podia um bocadinho mais que eu, então eu sempre falava com a minha mãe para me deixar mais um bocadinho para não ter de voltar sozinha.” (C).</p> <p>“Eu sinto-me bem, porque se eles me deixam é porque confiam em mim e também porque estou a ficar mais responsável para poder fazer mais coisas.” (A).</p> <p>“Sim foi, também é normal vamos crescendo e vamos podendo fazer mais coisas, para o ano vou poder fazer mais e depois mais é sempre assim...” (A).</p> <p>“Eu ficava muito chateada, ia para o quarto, chorava, coisas desse género.” (C).</p> <p>“Agora já não, primeiro porque já não saio muito e depois porque já tenho a liberdade que eu queria... é mais ou menos agora que tenho liberdade já não quero tanto sair quando não tinha, quando não tinha idade para entrar em alguns sítios, quando não tinha</p>
--	--	---

		<p>autorização era quando queria mais ir...” (C).</p> <p>“Bem, sentia que eles confiavam em mim.” (D).</p> <p>“Foi, porque e muito melhor do que estar fechar em casa e faz-nos pensar que os nossos pais são melhores e nós também porque sentimos que confiam em mim e tenho mais responsabilidades... acho que eles confiam 100% em mim sabem que eu lhes conto tudo e que não faço nada de mal.” (D).</p> <p>“Sinto-me bem porque sinto que eles sempre confiaram em mim e foram-me dando responsabilidades só assim é que nos tornamos mais adultos.” (J).</p> <p>“Depende... às vezes quando quero e não posso fico triste porque os meus amigos vão e eu não vou mas percebo...” (R).</p> <p>“Não acho que não porque agora vejo pessoas que tiveram logo a liberdade toda viveram tudo de uma vez e agora já não acham piada a nada e não têm gozo nenhum, é bom ir vivendo as coisas a seu tempo para também não perderem valor...” (R).</p>
	Suporte emocional	<p>“...mas a minha mãe também e isso.” (M)</p> <p>“Sim eles ajudam-me quando eu preciso...” (M).</p> <p>“Sim... eles ajudam-me sempre com coisas assim mais difíceis e falo com eles...” (MA).</p> <p>“...e com a minha mãe sei que se precisar vai estar lá...”(C).</p> <p>“...são a minha base mesmo.” (D).</p> <p>“Sim, ela é a minha base e o meu pai...” (D).</p>

		<p>“...eles servem como um suporte” (J).</p> <p>“Sempre que eu preciso eles estão e vão estar sempre lá posso sempre contar com eles, é nesse sentido.” (J).</p>
Grupo de pares	Percepção de pertença a um grupo de pares	<p>“Sim andamos quase sempre juntos” (M).</p> <p>“Sim sim... (C).</p> <p>“Sim somos um grupo todos fazemos parte.” (C).</p> <p>“Sim...” (A).</p>
	Constituição/ caracterização	<p>“Não, alguns da turma e outros da escola, mas somos mais raparigas” (M).</p> <p>“Mais ou menos... somos rapazes e raparigas mas eles são mais velhos só há um mais novo têm todos 15...” (B).</p> <p>“Sim... somos um grupo pequeno...” (MA).</p> <p>“Sim somos só três ou quatro...” (MA).</p> <p>“Sim somos só rapazes...” (MA).</p> <p>“Mais ou menos, com quem eu costumo estar e sair mesmo é com a minha melhor amiga, ela depois tem um grupo de amigos e eu dou-me com eles, costumamos sair ir à praia e as vezes sair à noite...” (C).</p> <p>“Não somos poucos, mas depende aqui em Cascais tenho um grupo de amigos e na escola tenho outro.” (D).</p> <p>“...no meu grupo praticamente somos só rapazes, depois há umas raparigas mas é diferente o grupo mesmo é rapazes.” (A).</p> <p>“...como somos mais rapazes” (J).</p> <p>“..falamos, almoçamos, vamos ao cinema ao shopping, cascais saímos à noite essas</p>

		coisas.” (R).
	Actividades colectivas	<p>“Muitas coisas, saímos, vamos ao cinema, vamos almoçar ao Mc Donald’s.” (M).</p> <p>“Sim damos voltas, ou às vezes vamos para casa do mais velho...” (B).</p> <p>“Às vezes passeamos juntos nos intervalos do almoço, quando a comida da cantina não é boa saímos e passeamos por aí...” (MA).</p> <p>“Saía à noite de dia íamos para a praia íamos à discoteca e essas coisas assim.” (C).</p> <p>“Agora já não porque pronto agora tenho namorado fico mais em casa.” (C).</p> <p>“Sim às vezes costumamos sair à noite, andar de bicicleta, desporto.” (D).</p> <p>“...e costumamos combinar para ir andar de bicicleta, no verão íamos para a praia e agora durante a escola às vezes combinamos dar umas voltas e assim, depois também combinamos sair à noite e essas coisas...” (A).</p> <p>“Costumamos divertir-nos, fazemos desporto, semanalmente jogamos futebol saímos à noite... o normal... é assim mais estas coisas” (J).</p> <p>“...falamos, almoçamos, vamos ao cinema ao shopping, cascais saímos à noite essas coisas.” (R).</p>
	Dinâmica de tomada de decisão	<p>“Decidimos todos juntos, mas as raparigas são mais mandam mais.” (M).</p> <p>“Cada um dá a sua ideia e depois vemos qual é que gostamos todos e vamos.” (M).</p> <p>“...quando eu acho uma coisa eu digo eles</p>

		<p>podem achar diferente mas ouvimos todos” (M).</p> <p>“Sim respeitamo-nos todos... se alguém acha alguma coisa nos dizemos mas depois cada um faz o que acha que é melhor.” (M).</p> <p>“Temos outras ideias para gostarmos todos.” (M).</p> <p>“Porque era uma boa ideia ou opinião e por isso foi aceite pelo grupo todo, mas também quando não é damos na mesma.” (B).</p> <p>“Sim damos sempre a nossa opinião e depois logo se vê... cada um dá a sua opinião... mas às vezes depende das coisas.” (B).</p> <p>“ Continua cada uma com a sua ideia até depois decidir-mos, cada um tem a sua opinião cada um tem direito a ter a sua opinião.” (MA).</p> <p>“Sim isso sim damo-nos todos bem mesmo quando temos opiniões diferentes não temos de mudar.” (MA).</p> <p>“Tentamos chegar a um consenso, cada um põe as suas ideias, por exemplo se querem ir sair à noite eu agora quase nunca saio eles ficam ali um bocado chateados comigo mas saem na mesma uns para um lado outros para outro.” (C).</p> <p>“Sim ficam chateados na altura pronto mas depois continuam a convidar para sair e tudo bem.” (C).</p> <p>“Às vezes até fico em dúvida se tenho ou não de fazer alguma coisa quando eles dizem “não não faças” e fico um bocado confusa depois até peço ajuda à minha mãe para ver se dizem todos a mesma coisa ou se sou eu que estou errada e realmente não devo fazer...” (C).</p> <p>“Sim sim isso sempre, uns gostam mais de</p>
--	--	--

		<p>umas coisas do que de outras, uns gostam de fazer mais algumas coisas do que outras mas chegamos sempre a um consenso somos todos amigos falamos, cada um dá as suas ideias ou um tem a sua ideia e depois convida esse quiser-mos vamos divertir-nos.” (D).</p> <p>“Então se um tem uma ideia diz e depois vemos se quisermos vamos se não pensamos numa coisa que apeteça a todos ou então uns vão a um sítio e outros a outro para ninguém ficar a perder” (A).</p> <p>“...é importante quando vamos saírem eles dizerem para onde querem ir para depois chegar-mos a um acordo porque não vou querer ir para um sitio que eles não vão gostar... é importante no sentido de me preocupar com eles e querer saber.” (R).</p>
	Influência	<p>“Não...” (M).</p> <p>“Continuo com a minha, e cada um fica com as suas ideias “ (M).</p> <p>“Sim conta um bocadinho, mas o que conta mais é a minha.” (M).</p> <p>“Ahh por exemplo nos trabalhos de grupo é importante.” (M).</p> <p>“Não, acho que não.” (B).</p> <p>“ Não, eles são importantes mas influência eu acho que não...” (B).</p> <p>“Por exemplo se eu quiser ser amiga de alguém que o meu grupo não goste eu simplesmente sou amiga mas não combino coisas todos juntos, quando fossemos sair.” (B).</p> <p>“Sim, não temos de fazer tudo iguais, falamos e respeitamos as opiniões.” (B).</p>

		<p>“Ahh se eu tiver alguma dúvida tipo, no futsal decidir se vou para outro clube a opinião deles é muito importante e aí eles ajudam-me a decidir, é mais isso.” (MA).</p> <p>“...mas os amigos é mais das coisas da escola” (M).</p> <p>“Sinto-me bem, sinto que eles me integram mais no grupo” (MA).</p> <p>“Eu não sou uma pessoa propriamente influenciável, tenho sempre as minhas ideias, tenho amigos que bebem e fumam e eu nunca bebi nem fumei e respeitamos todos as ideias uns dos outros.” (C).</p> <p>“Às vezes até é a mais importante a das os amigos, tem mais peso, depende... mas normalmente eu falo com os meus amigos também...” (C).</p> <p>“Hmmmm na minha vida sentimental.”</p> <p>“Sim com as amigas principalmente, tenho um amigo ou outro que falo mas é mais com as minhas amigas falo de tudo com elas.” (C).</p> <p>“Mais ou menos, eu só faço o que quero por exemplo se eles tiverem a fumar e me oferecerem se eu não quero eu não fumo e eles não se importam com isso, continuam a falar comigo e a ser meus amigos.” (D).</p> <p>“Não mesmo, somos um grupo mas cada um faz o que quer e ninguém se chateia nem é posto de parte ou assim.” (D).</p> <p>“...influências é bom ouvir e contar com eles mas depois cada um decide por si...” (D).</p> <p>“Não eu não sou de me deixar influenciar se eu tiver uma opinião é a minha e podemos ter opiniões diferentes.” (A).</p>
--	--	---

		<p>“Sim sim e às vezes são diferentes mas não é por isso que deixam de ser amigos e de falar comigo.” (A).</p> <p>“Hmmm, importante é para saber o que é que eles acham...” (A).</p> <p>“Às vezes eu posso estar a pensar a fazer alguma coisa mal e eles avisam-me... e mostram-me que aquilo que eu estava a pensar não é boa ideia então eu penso e posso mudar o que ia fazer mas não é influenciar é fazer-me pensar bem no que vou fazer.” (A).</p> <p>“Sim em alguns aspectos... em algumas coisas poderão ser.” (J).</p> <p>“Por exemplo se eu quiser ir para um sitio e eles para outro já estou a ser influenciado para ir, se estiver indeciso entre duas coisas e estiver mesmo no meio na duvida mesmo no meio acabo por fazer o que eles dizem” (J).</p> <p>“Isso não, isso não sou nada influenciável se tiver a minha opinião mantenho a minha opinião e eles respeitam tal como eu os respeito quando têm as opiniões deles.” (J).</p> <p>“Em coisas básicas e primárias, por exemplo dizerem goza ali com isto tipo brincadeira isso eu sou um bocado influenciável, a opinião deles conta nessas coisas mínimas...” (J).</p> <p>“Não acho que não não faço nada porque eles dizem para fazer ou porque eles fazem eles são meus amigos porque gostam de mim como eu sou não preciso de fazer sempre o que eles querem.” (R).</p> <p>“...não existe aquela coisa de faz isto se não nós fazemos isto ou isto” (J).</p> <p>“...e nunca me rejeitam nem nada disso por</p>
--	--	--

		<p>eu não fazer ou não quiser alguma coisa.” (C).</p>
	<p>Importância/ Suporte emocional</p>	<p>“Sim, porque é fixe e temos sempre quem nos apoie quando temos problemas.” (M).</p> <p>“Assim aqueles problemas mais das chatices com os amigos e isso e porque eles também percebem...” (M).</p> <p>“Muito importante” (MA).</p> <p>“Porque se andar sozinho ficamos um bocado solitários, não tens ninguém para conviver nem para conversar...” (MA).</p> <p>“Sim eles ajudam-me quando eu preciso e conversamos quando estamos chateados e isso, ajudamo-nos uns aos outros...” (MA).</p> <p>“É importante faz bastante falta...” (C).</p> <p>“Porque é diferente quando estás com os amigos têm a tua idade entendem-te fala-se com eles...” (C).</p> <p>“...sinto mais apoio, os amigos são um apoio, às vezes concordam outras vezes criticam mas pronto faz parte...” (C).</p> <p>“Sim sem dúvida, com eles... é muito importante porque mesmo ainda falando do namorado, o namoro acaba as amizades não acabam por isso é muito importante ter-mos o nosso grupo de amigos que são o nosso suporte para o bom e para o mau.” (C).</p> <p>“Sim se forem mesmo amigos temos sempre pessoas em quem podemos confiar se são meus amigos vão estar lá sempre alguma coisa eles estão lá sempre.” (D).</p>

		<p>“Sim sim a vida sem amigos era impossível, não ia dar eles são muito importantes mesmo, só não são é como eu disse à bocado...” (D).</p> <p>“Porque eles são os amigos que estão sempre lá com quem podemos contar para tudo e que nos ajudam se precisarmos.” (A).</p> <p>“Acho sim, por causa das vivencias e todas as e tudo o que fazemos é uma construção para o futuro e ter amigos é essencial para nos levantar quando estamos mal mas também para nos rir-mos quando estamos bem.” (J).</p> <p>“Sim é importante ter aqueles amigos verdadeiros, que me saibam respeitar porque quando precisamos seja qual for a situação são estes que vão lá estar... há alturas da vida em que todos precisamos de ter os amigos ali ao lado como suporte... porque são da minha idade.” (R).</p> <p>“Sim têm quando eu preciso eles ajudam-me.” (A).</p>
Relacionamentos amorosos	Duração	<p>“Hmmm mais ou menos três meses...” (B).</p> <p>“Sim, à um ano e um mês, foi o meu primeiro namorado.” (C).</p> <p>“Sim à mais ou menos um ano.” (D).</p> <p>“...eu já tive uma namorada dois meses mas agora não tenho.” (A).</p> <p>“Sim tenho à um ano e tal” (R).</p> <p>“Sim tenho à um ano” (J).</p>
	Dinâmica da relação	<p>“Ele era do meu grupo de amigos por isso já nos conhecíamos, começamos a sair só mais os dois e pronto começamos a namorar.” (B).</p> <p>“Sim ele pertencia ao grupo por isso eramos</p>

		<p>todos amigos...” (B).</p> <p>“Éramos da mesma escola depois curtimos uma vez mas depois correu mal depois ficamos amigos começamos a falar a falar a falar e depois chegamos a um consenso e pronto decidimos namorar...” (C).</p> <p>“...conhecia-a na escola através de um jogo... ela era amiga de um amigo meu também e começamos a falar estivemos um tempo só amigos depois pronto não dava mais para ser.-mos só amigos...” (D).</p> <p>“É boa tem fases, mas costumamos estar juntos passear ir ao cinema, é boa” (R).</p> <p>“Conhecemo-nos numas saídas” (R).</p> <p>“Foi por acaso, não pertencíamos nada ao mesmo grupo de amigos foi mesmo por acaso” (J).</p>
	Relação parceiro romantico-grupo de pares	<p>“Sim...mas até que há ali uma coisinha tipo os meus amigos não se dão assim tão bem com o meu namorado, tipo falam-se e cumprimentam-se e se estivermos todos juntos eles também estão mas não é assim uma coisa de amigos mesmo...” (C).</p> <p>“As pessoas não têm de gostar todas umas das outras têm de se respeitar e é isso que acontece por isso.” (C).</p> <p>“Sim... a minha melhor amiga é mais difícil que ela está-me sempre a dizer tu disseste que não ias mudar e mudas-te bastante, mas eu acho que há sempre uma mudança eu era uma pessoa diferente quando era solteira agora que tenho namorado não posso agir da mesma maneira de quando não tinha, há coisas que são diferentes é como tudo na vida...” (C).</p> <p>“Não acho mesmo que não por isso é que ela continuou comigo e também, não temos de</p>

		ser todos amigos temos é de nos respeitar” (J).
--	--	--

AXEXO E

Exemplo de duas entrevistas
transcritas.

2ª Entrevista

Entrevistado: B.

Sexo: Feminino

15 anos

E⁴1- Pronto, B. Como eu te tinha dito, a minha investigação é sobre a percepção de pares, ou seja dos amigos, na tomada de decisão na adolescência, para conseguir perceber esta dinâmica é muito importante a tua colaboração, vamos essencialmente abordar temas como a tomada de decisão, os amigos, a escola e os namoros.

R1- Sim, claro.

E2- Eu antes de começar queria só saber se tens alguma dúvida relativamente ao facto de ser gravada a entrevista...

R2- Não.

E3- Para além da justificação que me deste dos teus pais eu precisava que assinasses esta declaração (tens aqui uma caneta se quiseres), é como aceitas participar na investigação e aceitas que ela seja... que a entrevista seja gravada.

R3- Hmhm.

E4- Então vamos começar, como eu disse vamos falar sobre a escola, os amigos, os pais e sobre tomar decisões.

R4- Sim...

E5- Então vamos começar pelo tema das decisões... Como é que de uma maneira em geral costumavas tomar decisões? Quando tens uma decisão para tomar como costumavas fazer?

R5- Primeiro tenho de pensar, penso nas opções que tenho e depois decido

E6- E costumava pedir ajuda a alguém?

R6- Posso falar com alguém mas depende...

E7- Depende dos assuntos?

R7- Sim... se for qualquer coisa mais relacionada com escola essas coisas assim falo com o meu pai, se me chatear com alguma amiga ou assim outra coisa do género falo com as minhas amigas e pergunto-lhes a opinião

E8- Então o pai e os amigos são importantes para tomares decisões?

R8- Sim são, em diferentes coisas mas são...

E9- O que é que costumava fazer com os teus amigos?

R9- Depende...

E10- São um grupo de amigos grande?

R10- Mais ou menos... somos rapazes e raparigas mas eles são mais velhos só há um mais novo têm todos 15...

E11- Então costumavam fazer actividades em grupo?

R11- Sim damos voltas, ou às vezes vamos para casa do mais velho...

E12- Costumavam passear é mais isso?

R12- Sim assim todos juntos é...

E13- Sempre pudes-te sair e passear com os teus amigos? Os pais sempre te deram essa liberdade?

R13- Sim, mais ou menos... quer dizer assim a sair não...

E14- Não foi sempre assim?

R14- Não, antes não podia sair e essas coisas

E15- Então quando é que comes-te a poder sair mais?

R15- Mais foi no ano passado, ou há dois anos

E16- Como é que te sentes em relação a isso?

R16- Normal... antes eles não deixavam porque era pequena mas é normal... sinto-me mais crescida e com mais responsabilidade mas isso é normal agora que passo mais tempo com os meus amigos

E17- Agora passas mais tempo a fazer coisas com o teu grupo de amigos?

R17- Sim sim, antes estava mais em casa agora que já posso fazer mais coisas com eles

E18- Visto que passas mais tempo com os teus amigos, achas que eles são uma influencia para ti?

R18- Não, acho que não

E19- Em nenhum aspecto?

R19- Não, eles são importantes mas influencia eu acho que não...

E20- Por exemplo quando as tuas decisões foram aceites pelo teu grupo como é que te sentis-te?

R20- Senti-me bem porque foi a minha ideia

E21- Porque é que achas que isso aconteceu?

R21- Porque era uma boa ideia ou opinião e por isso foi aceite pelo grupo todo, mas também quando não é damos na mesma

E22- Dão na mesma?

R22- Sim damos sempre a nossa opinião e depois logo se vê... cada um dá a sua opinião... mas às vezes depende das coisas

E23- Hmm, de que coisas é que depende?

R23- Tipo dar-me com este ou não me dar com aquela

E24- Então em relação a amizades a opinião do teu grupo é importante?

R24- Sim mais ou menos...

E25- Explica-me melhor ou dá-me um exemplo

R25- Por exemplo se eu quisesse ser amiga de alguém que o meu grupo não goste eu simplesmente sou amiga mas não combino coisas todos juntos, quando fossemos sair

E26- Então tinha em conta a opinião dos teus amigos mas não deixavas de fazer o que querias e achavas melhor?

R26- Sim, não temos de fazer tudo iguais, falamos e respeitamos as opiniões

E27- Estás neste momento em que ano?

R27- Eu estou no 9º...

E28- Então no final deste ano vais ter de escolher a área que queres seguir não é?

R28- Sim...

E29- Já pensas-te sobre isso?

R29- Pensar sim, fizemos uns testes com a psicóloga da escola e deu-me medicina e marketing e assim relações sociais... mas eu quero ir para economia ou artes ainda não sei...

E30- Ainda estás a pensar...

R30- Sim ainda não sei muito bem o que vou escolher

E31- O que é que vai ser mais importante na altura de escolher?

R31- A minha decisão e o que eu quero e gosto

E32- Costumas falar com alguém sobre isto?

R32- Sim falamos na escola e com o meu pai

E33- A opinião das tuas amigas ou que elas vão fazer é importante para ti?

R33- É importante para saber delas

E34- Achas que tem alguma influência na tua escolha?

R34- Não, porque o meu grupo de amigos nem é ninguém da minha turma por isso já estamos todos separados

E35- Então e se fossem da mesma turma?

R35- Acho que não porque também não queria estar a ir para uma coisa que não gostava e depois ter de fazer isso, acho mais importante ser o que gosto

E36- Disseste-me que também já tinhas falado com o pai...

R36- Sim, o meu pai já falou comigo sobre as áreas e os cursos, tipo explicou-me e disse o que achava melhor

E37- E a opinião do pai é importante?

R37- Não, importante é o que eu gosto e quero

E38- Então em relação a escolha no final do ano, ouves todas as opiniões mas o que tem mais importância é mesmo o que mais gostas?

R38- Sim, o meu pai diz que humanidades não é tao bom, tipo ele explica para eu saber mas também me diz que o que interessa é o que eu gosto e eu também acho que é assim, se não depois posso-me arrepender do que escolhi porque não era o que queria e gostava com os amigos tipo falamos disso mas não é assim muito importante...

E39- Então o que é que costuma ser mais importante falar entre os amigos?

R39- Oh aquelas coisas, tipo cusquices e dos amigos e essas coisas

E40- Hmmm, costumam falar de namorados?

R40- Sim claro

E41- E tu tens namorado?

R41- Agora já não, já tive

E42- Já tiveste? Queres-me falar sobre esse namoro?

R42- Sim...

E43- Então namoraram quanto tempo?

R43- Hmmm mais ou menos três meses...

E44- Como é que se conheceram e começaram a namorar?

R44- Ele era do meu grupo de amigos por isso já nos conhecíamos, começamos a sair so mais os dois e pronto começamos a namorar

E45- Então foi um namorado aceite pelo grupo?

R45- Sim ele pertencia ao grupo por isso eramos todos amigos...

E46- Mas era importante a opinião que os teus amigos têm sobre o namorado?

R46- Acho que não, eu é que tenho de gostar

E47- E se agora, começasses a gostar de um rapaz

R47- Sim

E48- A opinião das tuas amigas era importante?

R48- Nós perguntamos sempre o que é que elas acham, mas o mais importante é nós gostar-mos

E49- Mesmo se as tuas amigas dissessem que aquele rapaz era feio e que não o achavam nada bom rapaz

R49- Eu acho que elas não iam dizer isso mas se dissessem não me importava

E50- Então tal como na escola, na escolha do namorado também ouves as opiniões mas no final quem decide és tu e o mais importante é o que tu achas?

R50- Sim é isso mesmo...

E51- E como é que és tu em relação as tuas amigas?

R51- Dou a minha opinião também mas ela é que tem de escolher, cada um é que tem de escolher o que quer mesmo que oiça a opinião dos amigos.

E52- Queres-me dizer mais alguma coisa sobre estes temas?

R52- Acho que está tudo

E53- Valeu apenas vires aqui este bocadinho?

R53- Sim foi fixe falar destas coisas

E54- Ainda bem e obrigada pela tua colaboração.

4ª Entrevista

Entrevistado: M

Sexo: Masculino

Idade: 15 anos

E1- Então A., tinha-te dito que a minha investigação é a percepção que os adolescentes têm da pressão de pares, ou sejam dos amigos na tomada de decisão,... e portanto eu necessito da tua ajuda para perceber como funcionam estas dinâmicas por isso, eu tinha-te dito que íamos falar sobre temas como a tomada de decisão, os amigos, a escola, os namoros...

Tens alguma dúvida quanto ao facto de ser gravada a entrevista?

R1- Não.

E2- Pronto, de qualquer forma para além da autorização dos teus pais, eu vou precisar que tu assines um consentimento em como... basicamente é um consentimento em como... aceitas que ela seja gravada....

Ahh, vão haver algumas perguntas que tu possas considerar que sejam de carácter íntimo, ou sobre o teu passado e que eventualmente podes não te sentir à vontade para responder. Se isso acontecer, de facto, não precisas de responder mas era importante que o fizesses, já que... (Risos), de qualquer forma eu posso assegurar-te a confidencialidade dos dados, ou seja, as tuas respostas vão efectivamente aparecer na minha investigação, mas não vão passar para além disso e nunca a tua identificação irá aparecer, portanto ninguém vai saber que foste tu exactamente que respondeste àquelas perguntas e que respondeste daquela maneira... por isso podes estar à vontade para responder.

R2.- Ok

E3- Vamos então começar pela tomada de decisão. Como é que de uma forma geral costumavas tomar decisões?

R3- Assim no geral... penso o que é que posso fazer e depois decido

E4- E costumás pedir ajuda para tomares decisões?

R4- Normalmente é sozinho mas depende...

E5- Depende do que? Queres-me explicar um pouco melhor?

R5- Depende do que for para decidir... tipo se for assim alguma coisa e importante ou que ache que preciso de ajuda sim peço

E6- E a quem é que costumás recorrer quando precisas de ajuda?

R6- Ahh, aos pais aos amigos...

E7- E pedes ajuda aos dois ou como é que fazes?

R7- Isso depende dos assuntos, se for alguma coisa mais séria tipo da escola falo com os pais se for outra coisa qualquer da escola também mas de amigos ou assim falo com amigos

E8- Então os pais e os amigos têm um papel importante neste processo?

R8- Sim têm quando eu preciso eles ajudam-me

E9- Como é que é a relação com os pais? Como é que a descreves?

R9- É boa, quando eu preciso eles ajudam-me e falamos... sim temos uma boa relação

E10- Costumas ter muita liberdade?

R10- Sim, eles deixam-me fazer muitas coisas

E11- Sempre foi assim?

R11- Não... só neste verão é que começaram a deixar mais e à noite antes não era muito mas desde o verão começaram a deixar-me ficar mais vezes com os meus amigos na rua e isso

E12- Como é que tu te sentes em relação a isso?

R12- Eu sinto-me bem, porque se eles me deixam é porque confiam em mim e também porque estou a ficar mais responsável para poder fazer mais coisas

E13- Foi bom ter conquistado essa liberdade

R13- Sim foi, também é normal vamos crescendo e vamos podendo fazer mais coisas, para o ano vou poder fazer mais e depois mais é sempre assim...

E14- Estavas a dizer-me que este verão costumavas ficar mais com os teus amigos.

R14- Sim

E15- Costumam fazer actividades em grupo?

R15- Sim, no meu grupo praticamente somos só rapazes, depois há umas raparigas mas é diferente o grupo mesmo é rapazes e costumamos combinar para ir andar de bicicleta, no verão íamos para a praia e agora durante a escola às vezes combinamos dar umas voltas e assim, depois também combinamos sair à noite e essas coisas...

E16- Achas que os teus amigos são uma influência para ti?

R16- Uma influência? Não eu não sou de me deixar influenciar se eu tiver uma opinião é a minha e podemos ter opiniões diferentes

E17- Então todos têm espaço para dar as suas opiniões?

R17- Sim sim e às vezes são diferentes mas não é por isso que deixam de ser amigos e de falar comigo

E18- Sentes que és aceite no teu grupo mesmo quando as opiniões são diferentes?

R18- Sim sinto se são amigos também não se iam estar a chatear com isso

E19- E quando precisam de chegar a um consenso... por exemplo quando têm de decidir o que vão fazer?

R19- Então se um tem uma ideia diz e depois vemos se quisermos vamos se não pensamos numa coisa que apeteça a todos ou então uns vão a um sitio e outros a outro para ninguém ficar a perder

E20- E como é que te sentes quando as tuas decisões foram aceites pelo grupo?

R20- Sinto-me bem quer dizer que tive uma ideia boa que todos gostam...

E21- Diz-me uma coisa em que é que achas que a opinião dos teus amigos é mais importante?

R21- Hmmm, importante é para saber o que é que eles acham...

E22- E o que eles acham vai influenciar-te de alguma forma?

R22- Às vezes eu posso estar a pensar a fazer alguma coisa mal e eles avisam-me, é tipo os pais também e mostram-me que aquilo que eu estava a pensar não é boa ideia então eu penso e posso mudar o que ia fazer mas não é influenciar é fazer-me pensar bem no que vou fazer

E23- Achas importante ter um grupo de amigos?

R23- Sim sim...

E24- Porque? Quais são as principais razões?

R24- Porque eles são os amigos que estão sempre lá com quem podemos contar para tudo e que nos ajudam se precisarmos

E25- Então os amigos são muito importantes para ti...

R25- Sim são

E26- Diz-me uma coisa, estás em que ano?

R26- Estou no 8º

E27- E já sabes o que vais decidir no 9º ano?

R27- Ainda não, tenho de falar com os meus pais para me ajudarem

E28- A opinião dos pais vai ser importante?

R28- Sim porque eles sabem o que é melhor e também sabem o que eu gosto por isso podem ajudar-me

E29- Então a tua decisão vai ser de acordo com aquilo que os pais te disserem?

R29- O mais importante é eu gostar, mas eles vão-me ajudar a ver as diferentes opções

E30- Então eles vão ajudar-te a ver quais as opções e o que podes escolher?

R30- Sim é isso e depois eu decido o que gostar mais, mas devo ir para economia não sei

E31- E a opinião dos amigos é importante?

R31- É importante para saber para onde é que eles vão também, mas a decisão é minha porque é o meu futuro tem de ser uma coisa que eu goste mesmo...

E32- Então neste caso o mais importante é a ajuda e opinião dos pais?

R32- Sim para me ajudarem a escolher, os amigos depois mesmo que se fique separado na turma a escola é a mesma

E33- Então e com os amigos sobre o que é que costumam falar?

R33- Várias coisas, sobre bicicletas, jogos de futebol conversas normais...

E34- E sobre raparigas costumam falar?

R34- (Risos) ah claro que sim, falamos sempre que aquela é gira e isso...

E35- É importante a opinião dos amigos para decidires se uma rapariga é gira?

R35- Não... aí é o meu sentido próprio que conta depois se eles não acharem ainda é melhor para mim (risos)...

E36- Hmmm, então quando escolhem uma rapariga para namorada a opinião dos amigos não é importante?

R36- Não... eu já tive uma namorada dois meses mas agora não tenho e quando eu a escolhi eu não queria saber se os meus amigos também achavam ou não eu achei gira e fui lá é sempre assim...

E37- Mesmo se os amigos dissessem que não gostavam daquela rapariga ou que ela não era gira...

R37- Isso não interessa eu é que acho... depois se não gostassem fazíamos coisas separados mas também não deixávamos de ser amigo, tipo a namorada do ***** nós não gostamos muito dela mas ele é do nosso grupo e somos amigos na mesma

E38- Hmmm, está bem... queres acrescentar mais alguma coisa sobre este tema?

R38- Ahh, acho que não já disse tudo...

E39- Espero que tenhas gostado e muito obrigada pela tua colaboração

R39- De nada (risos)

